

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Vzdělávání a rozvoj pracovníků v kontextu strategického řízení organizace

*Training and development of employees in the context of strategic management
of the organization*

Lukáš Zicha

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

2021

Odevzdáním této rigorózní práce na téma „Vzdělávání a rozvoj pracovníků v kontextu strategického řízení organizace“ potvrzuji, že jsem ji vypracoval samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. května 2021

ABSTRAKT

Problematika lidského kapitálu je v současné době zásadní pro existenci mnoha firem. Proměny ve světě, zejména ty související s pandemií covid-19, zásadně změnilly filozofii a strategie firem v oblasti řízení lidských zdrojů. Nároky vyplývající z konceptu Průmyslu 4.0 formují firemní procesy a vzdělávání zaměstnanců. Manažeři musí reagovat na změny, přizpůsobit se požadavkům na rozvoj informačních a komunikačních technologií, digitalizaci a robotizaci, vč. nástupu umělé inteligence. Cílem rigorózní práce je identifikovat a charakterizovat firemní procesy, které ovlivňují strategické řízení organizace a jeho efektivitu v kontextu dalšího profesního vzdělávání. Strategické řízení lidských zdrojů představuje specifický přístup k vytváření a uskutečňování strategií lidských zdrojů, které jsou integrovány se strategií organizace a podporují dosahování strategických cílů organizace. Práce se dále zaměří na analýzu vzdělávání a rozvoje pracovníků na základě kompetenčního přístupu. Tento model je v současné době považován za dynamický a progresivní. Mezi klíčová teoretická východiska patří lidský kapitál a další profesní vzdělávání a rozvoj pracovníků. Lze vyjít z premisy, že pouze motivovaní pracovníci, kteří disponují potřebnými profesními kompetencemi, přispějí k naplňování vize a mise organizace a dosažení jejího perspektivního rozvoje. Dosahování trvalé konkurenční výhody organizace závisí na jedinečnosti zdrojů a schopností, které využívá v soutěži v jejím podnikatelském prostředí, tedy především na lidském kapitálu.

KLÍČOVÁ SLOVA

strategické řízení, vzdělávání a rozvoj pracovníků, strategický přístup k rozvoji pracovníků, další profesní vzdělávání, kompetence, lidský kapitál

ABSTRACT

The issue of human capital is currently crucial for the existence of many companies. Changes in the world, especially those related to the covid-19 pandemic, have fundamentally changed the philosophy and strategies of companies in the field of human resources management. The demands arising from the Industry 4.0 concept shape company processes and employee training. Managers must respond to change, adapt to the requirements for the development of information and communication technologies, digitization and robotics, incl. the onset of artificial intelligence. The aim of the rigorous thesis is to identify and characterize corporate processes that affect the strategic management of the organization and their effectiveness in the context of continuing professional education. Strategic human resource management is a specific approach to creating and implementing human resource strategies that are integrated with the organization's strategy and support the achievement of the organization's strategic goals. The thesis will also focus on the analysis of training and development of employees based on a competency approach. This model is currently considered dynamic and progressive. Key theoretical starting points include human capital and further vocational training and staff development. It can be assumed that only motivated employees who have the necessary professional competencies will contribute to the fulfillment of the vision and mission of the organization and the achievement of its perspective development. Achieving a lasting competitive advantage of the organization depends on the uniqueness of resources and capabilities that the organization uses in competition in its business environment, i.e. primarily on human capital.

KEYWORDS

strategic management, education and development of employees, strategic approach to employee's development, further professional education, competence, human capital

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Kompetence pracovníků a jejich rozvoj	11
1.1 Vymezení a vývoj pojmů kompetence a klíčové kompetence.....	11
1.2 Měření efektivity, pracovního výkonu a profesních kompetencí	15
1.3 Nové pojetí kompetencí – transverzální kompetence	21
1.4 Competency Based Management.....	24
1.5 Tvorba kompetenčních modelů a profilů.....	27
1.6 Nové požadavky na kompetence pracovníků	29
2. Lidský kapitál a jeho význam pro organizace.....	34
2.1 Teorie a konceptualizace lidského kapitálu	34
2.2 Lidský kapitál jako nástroj měření hodnoty a efektivity	38
2.3 Intelektuální kapitál	40
2.4 Lidský kapitál a nezaměstnanost	41
3. Pojetí a východiska strategického řízení organizace	44
3.1 Firemní strategie a strategie lidských zdrojů	44
3.2 Strategické řízení a strategické cíle organizace	46
3.3 Řízení výkonnosti	48
II. ANALYTICKO-EMPRIRICKÁ ČÁST	50
4. Výzkum v oblasti profesních kompetencí a strategického řízení firmy.....	50
4.1 Etika výzkumného šetření.....	51
4.2 Cíl výzkumu a stanovení výzkumného problému.....	51
4.3 Použité výzkumné metody.....	52
4.4 Časový harmonogram a organizace výzkumu	54
4.5 Definování výzkumných hypotéz	54

4.6 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika.....	55
4.7 Interpretace a analýza získaných dat – dotazníkového šetření	56
4.8 Interpretace a analýza získaných dat – rozhovory	64
4.8.1 Kategorie – motivační nástroje	65
4.8.2 Kategorie – systém dalšího profesního vzdělávání.....	66
4.8.3 Kategorie – efektivita a bariéry v dalším vzdělávání a rozvoji	68
4.9 Shrnutí, diskuze získaných dat a doporučení pro praxi	69
5. Návrh kompetenčních profilů klíčových pracovních pozic.....	74
5.1 Pracovní pozice: Specialista/Specialistka call centra	74
5.2 Pracovní pozice: Finanční účetní	74
5.3 Pracovní pozice: Manažer/Manažerka vzdělávacích produktů	75
Závěr	77
Seznam použitých informačních zdrojů	79
Seznam zkratk	88
Seznam schémat, tabulek a grafů	89
Příloha I: Nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce (výběr).....	90
Příloha II: Schéma polostrukturovaného rozhovoru (výběr)	91

Úvod

V dnešní době se poměrně často setkáváme s novými nároky na vzdělávání. Tyto nároky souvisejí s novými technologiemi, světovými hrozbami, globalizací a v posledních letech zejména s konceptem Průmyslu 4.0. Jak uvádějí Veteška a Kursch (2019), objevují se nové modely vzdělávání a učení, poukazuje se na nutnost zásadních změn (Araújo a Araujo, 2018, Veteška a Kursch, eds., 2021). Mluví se o postmoderní době, tekuté a instantní. Době, kdy je těžké predikovat budoucí potřeby a nároky na řadu procesů a jevů.

O tom, že se mění i vzdělávání, není pochyb. Zejména obsah, metody a formy jsou předmětem inovace a hybridních změn. Zejména poslední rok – 2020 – ukázal, jak se mnoho věcí může snadno a rychle změnit. Přejít na distanční vzdělávání, omezení či zrušení dalšího vzdělávání, nejistá situace na finančních trzích, na makroúrovni omezení výroby a služeb, přechod na home office.

Veteška a Kursch (2019) uvádějí devět stěžejních trendů, které v horizontu několika let zásadně ovlivní vzdělávání. Jedná se o:

1. Časovou a prostorovou volnost ve vzdělávání; vzdělávání bude probíhat kdykoliv a odkudkoliv za pomoci nových technologií (online, digitalizace, hybridní distanční vzdělávání, mikroučení). Virtuální nástroje budou v následujících letech výrazně dominovat. Obsah i evaluace se přesune do online prostředí.
2. Personalizovaná výuka, tj. dojde k přizpůsobení tempa výuky vzhledem k samotnému učícímu se jedinci a jeho schopnostem, potřebám a požadavkům.
3. Volný výběr prostředků a forem vzdělávání, jedinec si bude moci vybrat svojí „vzdělávací dráhu“ a vybírat mezi různými způsoby učení.
4. Projektové vzdělávání bude na bázi projektů a důraz bude kladen na řízení organizační, vzájemnou kooperaci a efektivní řízení času.
5. Důraz na sbírání zkušeností, tj. více práce v terénu, v reálném prostředí a sdílení dobré praxe (best practice).
6. Zpracování a využití dat, důraz na logické propojování souvislostí, orientace ve velkých množstvích informací (znalostí), jejich interpretace a analýza.

7. Změna v oblasti certifikace – nové metody a formy zkoušení a testování, upozadění různých testů a metrik, zaměření se na ohodnocení využití znalostí v následném pracovním procesu, orientace na vzdělávací proces.
8. Větší participace účastníků vzdělávání na formování kurikula, dynamické a progresivní úpravy kurikula na základě zpětné vazby účastníků vzdělávání (identifikace vzdělávacích potřeb).
9. Využití mentoringu jako jedné z hlavních podpor účastníků vzdělávání (Fisk, 2017 In Veteška a Kursch, 2019, s. 20, upraveno a doplněno).

Další vzdělávání má v postmoderní době plnit funkci rozvíjení profesních znalostí a dovedností (tj. profesních kompetencí), umožnit širokou podporu zájmových a politicko-občanských aktivit, napomáhat při adaptaci v rámci procesů změn a poskytnout průvodce sebevzděláváním (Veteška a Kursch, 2019). Profesní dovednosti a znalosti, jejich získávání a rozvíjení, by měly být klíčovou snahou organizací – tedy součástí strategické řízení firmy. „Lze si těžko představit pokrok a zvyšování výkonů organizace bez důrazu na kvalitní, personalizované a systematické profesní vzdělávání jedince – zaměstnance. Podpora zájmových a občanských aktivit posiluje pozitivní sociální vztahy a dává prostor jedinci pro jeho rozvoj v dalších dimenzích jeho potřeb. Podporu takových aktivit by měla zastřešovat samotná společnost na všech institucionálních úrovních (stát, příspěvkové organizace, kroužky, kluby aj.)“ (Veteška a Kursch, 2019, s. 22).

Současné požadavky na adaptaci na sociálně-ekonomické změny jsou patrně nejtěžším faktorem postmoderní společnosti. „Základna znalostí a dovedností z počátečního vzdělávání by však měla napomáhat snadnější adaptaci. V dalším vzdělávání by kontinuitu snadné adaptace měli podporovat mentoři, koučové, andragogičtí poradci a profesionální pracovníci, ovládající všechna úskalí vzdělávání dospělých. Tito profesionálové by také měli přispět k přípravě systémové tvorby průvodce sebevzděláváním. V současné době je sebevzdělávání spíše okrajovým předmětem výzkumů a studií. Systematickým přístupem k tomuto fenoménu lze docílit za pomoci andragogických rolí vytvoření individuálního průvodce sebevzděláváním pro jedince v rámci společnosti, zaměřeného na oblasti „kurikula“ a personalizace vzdělávací cesty“ (Veteška a Kursch, 2019, s. 22).

Takto definovaná obecná teoretická východiska můžeme rozdělit do dvou oblastí: makroprostředí a mikroprostředí. První je globálního, geo-politického charakteru, druhá souvisí s řízením firmy (podniku, organizace) a dílčími podnikovými procesy, vč. vzdělávání a rozvoje zaměstnanců (tyto dva pojmy jsou používány v souladu s Průcha a Veteška, 2014).

Cílem rigorózní práce je v širším kontextu firemních procesů identifikovat a charakterizovat faktory, které ovlivňují strategické řízení organizace a jeho efektivitu v kontextu dalšího profesního vzdělávání. Strategické řízení lidských zdrojů představuje specifický přístup k vytváření a uskutečňování strategií (politik) lidských zdrojů (HR), které jsou integrovány se strategií firmy a podporují dosahování strategických cílů organizace. Vycházíme z obecného požadavku majitelů firem na udržitelný rozvoj a tvorbu zisku. Druhým pohledem je spokojenost zaměstnanců. Tu ovlivňují dosahované pracovní výkony, schopnosti plnit zadané úkoly, osobnostní a profesní předpoklady a motivace.

Předložená práce se věnuje problematice vzdělávání a rozvoje pracovníků na základě kompetenčního přístupu, který je v současné době považován za dynamický, efektivní a progresivní. Mezi klíčová témata, která byla zpracována v rámci teoretické části práce, patří lidský kapitál, modelování kompetencí zaměstnanců, další profesní vzdělávání a rozvoj pracovníků a strategické řízení firmy, resp. strategické řízení LZ. Mohu vyjít z mnohaleté manažerské praxe: pouze motivovaní a loajální pracovníci, kteří disponují potřebnými profesními kompetencemi, pomohou s naplňováním vize a mise podniku a dosažení jeho rozvoje.

Na základě výše uvedených teoretických souvislostí byl stanoven výzkumný problém: Jak ovlivňují proces strategického řízení firmy podnikové procesy, vč. nastaveného modelu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců?

Záměrem je tedy sledovat / zkoumat procesy dalšího profesního vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v kontextu s nastaveným kompetenčním profilem, souladem se strategií řízení lidských zdrojů a dalšími firemními faktory. Některé aspekty nebyly součástí výzkumu, ale budou podrobeny zkoumání v nadcházejícím období.

K dosažení exaktních výsledků bylo potřeba výzkumný problém rozložit do několika výzkumných otázek (VO), které tuto problematiku více specifikují a umožní

tak dosažení stanoveného cíle výzkumu. Autor práce formuloval tyto výzkumné otázky:

VO1: Jak determinuje strategický přístup řízení organizace další profesní vzdělávání a rozvoj zaměstnanců vzhledem k jejich praxi ve firmě?

VO2: Je realizováno další profesní vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizaci se souladem s nastaveným kompetenčním profilem?

VO3: Jaké motivační nástroje jsou využívány v rámci strategického řízení organizace pro zaměstnance za účelem jejich dalšího profesního vzdělávání vzhledem k jejich praxi ve firmě?

Dílčím cílem práce bylo navrhnout kompetenční profil tří profesí (jsou součástí 5. kapitoly). Jedná se o Specialistu/Specialistku call centra, Finanční účetní a Manažera/Manažerku vzdělávacích produktů. Trsy¹ byly zaměřeny na identifikaci a charakteristiku tří kompetenčních oblastí (tzv. kompetenčních map – model 3 trsů): profesní kompetence, behaviorální kompetence a funkční/procesní kompetence.

Dále byly modifikovány dva kompetenční profily, které byly upraveny na základě analytických výsledků výzkumu. U ostatních probíhá revize zejména v oblasti behaviorální a procesní.

Realizace strategie vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci je podle Vetešky (2016) nezbytná pro existenci, prosperitu a udržitelný rozvoj podniku. Vychází z teorie, že lidský kapitál je hlavním a jedinečným zdrojem firem (podniků) a zároveň tvoří významnou konkurenční výhodu. Cílem takových snah je zabezpečit, aby „organizace měla pro uspokojování svých současných a budoucích potřeb k dispozici správnou kvalitu lidí. Toho se dosahuje vytvářením promyšleného a komplexního rámce pro rozvíjení lidí“ (Armstrong, 2007, s. 443).

¹ Jako specifické složky pracovního výkonu, tj. složka kvalifikací. Souvisí s pracovními podmínkami, motivací a rozvojovými potřebami.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Kompetence pracovníků a jejich rozvoj

Problematika kompetencí, respektive profesních kompetencí je v dnešním světě stále relativně aktuálním tématem, které je diskutováno na mnoha fórech. Hlavní důvody jsou dva a úzce spolu souvisí. Prvním je skutečnost, že kompetence vstoupily skrze doporučení dokumentů EU do kurikula školního vzdělávání a staly se jeho nedílnou součástí. Druhým důvodem jsou struktury kvalifikací, a to nejenom v národním měřítku, které vychází právě ze školního kurikula. Ony přesně definované kvalifikační struktury tvoří základ požadavků kladených organizacemi na pracovníky, vycházejí především z klíčových kompetencí získaných během formálního, tj. počátečního vzdělávání. Kompetence v různé podobě pronikají do managementu organizací, pracují s nimi nejen personalisté, ale také manažeři na všech úrovních. Je součástí firemní kultury a organizačního chování.

1.1 Vymezení a vývoj pojmů kompetence a klíčové kompetence

Slovo „kompetence“ je sice dnes již tradiční pedagogicko-psychologický a profesně-andragogický pojem, není však nijak vzdálené hovorům široké veřejnosti. V běžné řeči znamená nejčastěji „předpoklady či schopnost zvládat určitou funkci, činnost nebo situaci“ (Jandourek, 2007, s. 125). Do jisté míry je také synonymem slova „pravomoc“. K tomuto chápání se blíží význam ve smyslu sociologických termínů moc, vliv či autorita (Vališová, Kasíková a kol., 2007). V podstatě lze v obecném slovníku chápat kompetence ve dvou významech: (1) být oprávněný, (2) být způsobilý, schopný. Používání pojmu kompetence (včetně překladů z cizích jazyků) v odborné literatuře není zdaleka bez problémů. Podíl na tom má i samotný český jazyk, který pro množné i jednotné číslo užívá stejný tvar.

Jak následující text ukáže, je problematika získávání a rozvíjení (profesních) kompetencí předmětem praktického zájmu manažerů, ale i andragogů a jiných odborníků, kterými je teoreticky i metodologicky důkladně zpracovávána. Stala se běžnou součástí personální práce ve firmách (organizacích). Plně zapadá do moderních firemních strategií, vizí a kultury organizací. Teoretické předpoklady kompetenčního přístupu ve vzdělávání dle Vetešky a Tureckiové (2020) tak „reflektují požadavky národní i mezinárodní vzdělávací politiky, zaměstnavatelů a evropských trendů

výchovy a vzdělávání. Problematika kompetencí a klíčových kompetencí tak vstoupila do všech oblastí formálního a neformálního, ale i informálního učení“ (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 13).

Různých definicí termínu kompetence nalezneme dnes v naší i zahraniční odborné literatuře a politických dokumentech mnoho, často se příliš od sebe neliší. Například Hroník (2007) kompetence(ci) definuje jednou větou: „Kompetence je trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle“ (Hroník, 2007, s. 61). Podobně dle Knowlese et al. (2005) je kompetence „kombinací znalostí, dovedností, postoje a hodnot“ (Knowles et al., 2005, 2012-2013). Podíváme-li se do českých kurikulárních dokumentů², najdeme tam velmi podobné formulace: Jednotlivé chápou klíčové kompetence jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

Pojem kompetence do ostatních společenských věd pronikl z psychologie. A to v 60. letech 20. století, kdy White (1959) popsal sociální kompetenci jako kapacitu organismu být v efektivní interakci s prostředím (viz Kodým, Klugarová, in Veteška, 2009). Termín kompetence se však objevuje již v předválečných a válečných armádních výzkumech (studiích) v Německu a USA. Zkoumaly se například příčiny selhávání bojových pilotů v reálných situacích, ačkoliv před tím úspěšně prošli všemi testy. Autoři oněch studií usoudili, že je třeba analyzovat pracovní místo podle identifikace klíčových požadavků, tzn. kompetencí (viz Chadt, Kouřil, Pechová, 2009; Kubeš, 2004). Většina současných andragogických textů cituje (více či méně vychází – včetně výše citovaného Hroníka, 2008, aj.) z dnes již klasické definice kompetencí

² Obecně jsou klíčové kompetence chápány podle Vetešky a Tureckiové (2020) jako soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Tento soubor je důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a následné pracovní uplatnění, vč. možností, které nabízí trh práce. Klíčové kompetence jsou pak univerzálně použitelné v různých situacích, v různých kontextech a při různých činnostech. Ve formálním vzdělávání se neváží na konkrétní vyučovací předměty, lze je rozvíjet prostřednictvím všeobecného i odborného vzdělávání, v teoretickém i praktickém vyučování, ale i prostřednictvím různých dalších didaktických aktivit doplňujících výuku. Klíčové kompetence odborného vzdělávání se odvíjejí od Evropského referenčního rámce klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání a navazují na kompetence uvedené v RVP ZV (RVP ZV, 2007).

pedagoga Dietera Mertense z jeho díla „Teze o vzdělávání pro moderní společnost“ (1974), podle které jsou kompetence *souborem znalostí, schopností a dovedností, které nejsou vázány na žádnou určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit na mnoha pozicích v četných funkcích; zároveň napomáhají úspěšně překonávat neočekávané změny ve vlastním pracovním životě.*

Kodým (2011) se z pohledu psychologa a se zaměřením na pracovníky pokouší o komplexnější definici: „Kompetence jsou takové vlastnosti osobnosti, zejména však schopnosti a jim odpovídající vědomosti a dovednosti, které ve svém komplexu umožňují jejich nositeli

- vykonávat úspěšně náročnou činnost v podmínkách často i nepředvídatelně se měnících situací a obtížných problémů a tím i
- zastávat větší počet pracovních a sociálních pozic a rolí v průběhu životní cesty (kariéry),
- průběžně zdokonalovat svou osobnost i činnost“ (Kodým In Veteška a kol., 2011, s. 75).

Podle Kodým (2011) výše představené definice můžeme chápat kompetence ve dvojím smyslu. Jednak v širším, kde kompetence „zahrnuje více vlastnosti osobností, které se uplatňují v adekvátním jednání při podávání výkonu.“ Nebo v užším smyslu, kdy kompetence „zahrnují schopnosti a z nich vyplývající vědomosti, dovednosti a návyky“ (Kodým In Veteška a kol., 2011, s. 75). Mimochodem samotná identifikace a diagnostika kompetencí pracovníka je specifickou záležitostí, existuje vedle sebe různě odlišné varianty (viz např. Hroník 2007, Armstrong a Taylor, 2015).

Být (vždy) kompetentním, jednat kompetentně, je pro dnešního člověka (pracovníka) více než důležité, tlaky změn ve všech oblastech života a na všech úrovních jsou enormní. Kompetence, potažmo profesní kompetence se stávají jedním z klíčových pojmů člověka 21. století, který se ocitá na stále se proměňujícím trhu práce. Definici Vetešky a Tureckiové (2020) můžeme vnímat právě jako jakousi pozitivní reakci na tuto skutečnost, když kompetence definují jako: „jedinečnou schopnost jedince úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů. Jednotlivé (dílčí) kompetence se pak utvářejí a zdokonalují v procesu celoživotního učení, vycházejí z osobních zkušeností, které

zásadním způsobem ovlivňují jednání a chování jedince. Využití kompetencí je značně individuální, projevuje se vždy v konkrétním kontextu zvládání různých úkolů, činností a životních situací. Mnohdy je spojené s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Jedinci umožňují osobní i profesní rozvoj a naplnění jeho životních aspirací“ (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 27).

Profesní rozvoj je Podle Průchy a Vetešky (2014) „individuálně zaměřený na širší oblast způsobilostí, zejména koncepčních, metodických, řídicích, vůdcovských a na rozvoj specializovaných profesních kompetencí. Jedná se zároveň spíše o investici do budoucnosti, o vzdělávací aktivity zaměřené na budoucí potřeby kariéry jedince, které usměrňují jeho potenciál. Tím je ovšem rozvoj jednotlivců zprostředkovaně orientován i na potřeby organizace, především na zajištění jeho budoucího úspěšného fungování.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 240).

V teorii kompetencí (o kterou se také opírají politické dokumenty EU i ČR) lze sledovat vztah mezi předpoklady k učení a potenciálem daného jedince. Předpoklady k učení můžeme vnímat jako „trvalé rysy osobnosti, které vyjadřují sklon či způsobilost jedince k určitému typu myšlení a chování“ (Průcha, 2020, s. 61). Vlastní potenciál jedince vychází z jeho jedinečné psychicko-fyzické dispozice, je vždy dán respektive ohraničen biologickými, kognitivními a motorickými limity. Představuje soubor jedinečných schopností zvládnout v určitém rozsahu nejrozumnější činnosti ať už intelektuální, tak i fyzické. Edukační vědy hovoří o kompetenci k učení. Vzniká tak nové paradigma, které mění cíle a obsah vzdělávání.

Zaměření na výsledky učení (*learning outcomes*) se stává podstatným inovačním přístupem v edukaci, včetně vzdělávání dospělých (Adams, 2005; Sahlberg, 2005). Výsledky učení představují zjednodušeně to, co student zná a čemu rozumí, případně co je schopen vykonávat po dokončení daného vzdělávacího procesu. Výsledky učení odvozujeme ze studentových znalostí, dovedností a kompetencí, v podstatě se jedná o synonymum termínu vzdělávací výsledky. Trend zájmu o výsledky učení a vzdělávání lze sledovat od konce 80. let 20. století, kdy prostřednictvím prosazování nových strategií řízení došlo na všech úrovních systému vzdělávání k hlubšímu zájmu o diagnostiku a hodnocení výsledků vzdělávacích procesů (Průcha, Veteška, 2014). Ze zaměstnavatelské oblasti (z oborových svazů či přímo firem) sílí tlaky na užší napojení výsledků odborného vzdělávání na různorodé potřeby firem.

Nutno zde znovu připomenout, že kompetence nejsou v žádném případě jen znalostmi, které student získá během studia ve školách. Kompetenční přístupy ve vzdělávání, včetně dalšího vzdělávání pracovníků, by měly klást důraz na to co má člověk umět sám dělat, jakým způsobem různé problémy řešit. Na tuto praktickou stránku vzdělávání klade důraz dnes již dvacet let realizovaná reforma vzdělávání v naší zemi. Vedle obecného termínu kompetence se tak v praxi i různých dokumentech EU užívá spojení klíčové kompetence, které se dokonce stalo ústředním pojmem školního vzdělávání. Klíčové kompetence „představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, jež potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 154).

„S rozdíly mezi lidmi na trhu práce úzce souvisí pojem zaměstnatelnost jako schopnost být zaměstnán. Souhrn kompetencí v konkrétních oblastech, vědomostí a dovedností dávajících šanci uspět na trhu práce. Zahrnuje i vůli spojenou s odolností, podnikavost a touhu uspět, důvěru ve vlastní schopnosti, vědomí nezbytnosti progresivních a odpovědných přístupů v zaměstnání“ (Chmura, 2016, s. 8).

V teorie i praxe řízení a vedení pracovníků je užívaný koncept klíčových kompetencí Belze a Siegrista (2015), kteří člení klíčové kompetence na sociální kompetence, kompetence ve vztahu k sobě, kompetence v oblasti metod. Tyto klíčové kompetence vznikají a jsou rozvíjeny na základě dílčích schopností a jsou potenciálem pro využívání komplexní kompetence k jednání. Vzdělávání pracovníků ve firmách bývá zpravidla zaměřeno především na získávání kompetencí z oblasti metod. Mezi klíčové kompetence pracovníků z oblasti metod autoři řadí – (1) plánované a cílené uplatňování odborných znalostí, (2) kreativitu a inovativnost, (3) strukturování a třídění informací, (3) myšlení a jednání v souvislostech a (4) kritické myšlení a práci s rizikem (Belz a Siegrist, 2015, s. 66).

1.2 Měření efektivity, pracovního výkonu a profesních kompetencí

Pro zaměstnavatele je vždy důležitá efektivita učení, která bývá středem jejich zájmu, učení pro učení jim nedává smysl. „Efektivní učení se odvíjí od kvality a přesnosti, vymezení vzdělávacích cílů a zjištění výsledků vzdělávání (hodnocení)“ (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 32).

Jak již bylo řečeno a je zřejmé, kompetence nejsou pouhým „pomocným“ termínem nejrůznějších vzdělávacích dokumentů³, jehož užití nemá v reálné praxi větší dopady. Kompetence se naopak stávají reálným nástrojem řízení chodu mnoha organizací. V rámci podnikové sféry, respektive řízení lidských zdrojů definuje kompetence s odkazem na Boyatzise (1982) Armstrong a Taylor (2015) jako „určující vlastnost člověka, která vede k efektivnímu nebo vynikajícímu výkonu“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 136).

Zmínění autoři rozlišují tři základní kompetence (Armstrong, Taylor, 2015, s. 129-130)⁴:

- Kompetence chování: Vyjadřují očekávané chování neboli chování potřebné k dosahování požadovaných výsledků v takových oblastech, jako je týmová práce, komunikace, vedení lidí nebo rozhodování. Někdy se nazývají „měkké“ dovednosti.
- Kompetence odborné: Ty vyjadřují, co lidé musejí znát a být schopni dělat neboli znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému vykonávání práce a dosahování požadovaného výkonu. Můžeme se s nimi setkat jako s „tvrdými dovednostmi“.
- Kompetence standardizované: National Vocational Qualification / Scottish National Vocational Qualification (NVQ/ SNVQ), které specifikují minimální standardy pro plnění stanovených úkolů a vykonávání stanovených pracovních činností. Vyjádřeny jsou tak, aby je „bylo možné v rámci certifikace sledovat a posuzovat. Základem odborné způsobilosti je vymezení toho, co by lidé v daných oblastech práce měli být schopni dělat. Lidé jsou posuzováni podle toho, zda jsou nebo nejsou způsobilí. Nejde o posuzování úrovně způsobilosti“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 129-130).

Výše citovaní autoři předkládají soustavu 10 nejčastějších kompetencí očekávaných od pracovníků (Armstrong, Taylor, 2015, s. 137):

³ Ve Strategie celoživotního učení v ČR se lze například dočíst, „že ve škole získané schopnosti a znalosti nejsou ani tak cenné jako schopnost, resp. kompetence učit se (*zvýrazněno autorem*). Formální vzdělávací systém vytváří pro toto pojetí celoživotního učení nezbytné základy, tvoří však jen jednu jeho část. Každému člověku by měly být poskytovány možnosti vzdělávat se v různých stadiích svého života v souladu se svými možnostmi, potřebami a zájmy. Následující počáteční i další odborné vzdělávání by mělo vybavovat člověka dovednostmi a schopnostmi invenčně řešit novodobé problémy udržitelného rozvoje, sociální soudržnosti i ekonomiky založené na znalostech a nemělo by postrádat morální obsah“ (Strategie celoživotního učení v ČR, 2007, s. 7)

⁴ V překladu textu knihy *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy* je pojem *competency* překládán nikoliv jako kompetence, ale jako schopnost. Zde jej překládáme jako *kompetence*.

- týmová orientace,
- komunikace,
- řízení lidí,
- orientace na zákazníka,
- orientace na výsledky,
- řešení problémů,
- plánování a organizování,
- odborné schopnosti,
- schopnost vést (leadership),
- povědomí o podnikání.

Abychom mohli s kompetencemi dobře pracovat, musíme znát jejich vlastnosti. Tureckiová kompetence charakterizuje jako veličiny „pozorovatelné, měřitelné a zásadně se projevující v jednání, respektive v průběhu a výsledku nějaké činnosti. Neméně významná je skutečnost, že kompetence mohou v případě jejich dlouhodobého nepoužívání vyhasínat, nebo mohou být potlačeny a „překryty“ kompetencemi vhodnějšími“ (Tureckiová In: Andragogická revue, 2010, č. 1, s. 38-39).

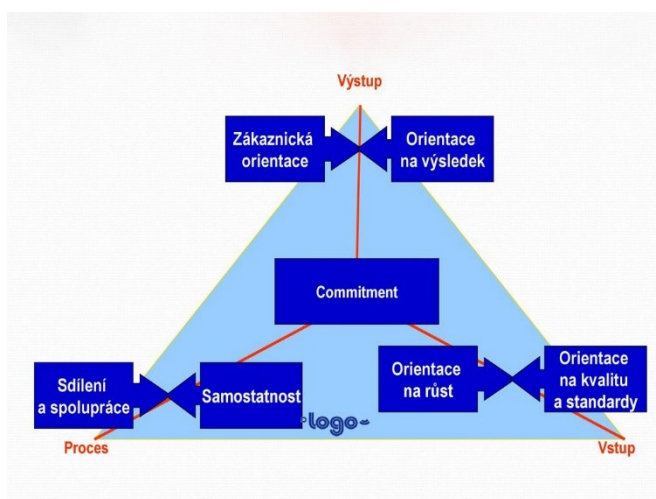
Každý obor a profese, ba dokonce každé konkrétní pracovní místo, vyžaduje po pracovníkovi variabilní trs kompetencí, který se navíc v čase mění. Potřeba některých kompetencí potřebných pro danou pozici se vytrácí, jiné a mnohdy zcela nové naopak nabírají na významu. Takový je trend současného světa, kde jen výkonné ekonomiky postavené na moderních technologiích se řadí mezi pomyslné vítěze. Třídění a typů kompetencí pracovníků existuje velké množství. Pracovníci potřebují vždy ty kompetence, které mají souvislost s konkrétními požadavky na dané profesní skupiny a odrážejí následující kategorie požadavků:

1. organizační úroveň (struktura a hierarchie),
2. druh vykonávané práce (tvůrčí, rutinní),
3. základní odbornosti (profese, specializace),
4. občanská spolehlivost a osobní/osobnostní předpoklady – schopnost týmové práce, zvládání zátěžových situací (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 33).

Orientace na pracovní výkon tvoří klíčovou rovinu dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků (Veteška, 2012).

System hodnocení klíčových kompetencí, ale i jejich pojmenování a popis se liší nejen v zemích Evropy. S rozlišným chápáním a konceptualizací se podle Malacha, Červenkové a Chmury (2016) můžeme setkat také v asijských zemích, kde se používá pojem průřezové dovednosti (transversal skills).

Schéma 1: Proces zaměřený na vstupy a efektivitu výstupů



Zdroj: Hroník (2018)

Jak uvádí UNESCO (2015)⁵, používá se v posledních letech pojem transverzální kompetence. Proto snahy Evropské unie o určité sblížení vzdělávacích systémů členských zemí vyústily v roce 2006 k přijetí zásadního dokumentu v podobě Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006, akt. 2018), který přinesl nejen jasnou definici pojmu „klíčová schopnost“, ale také jejich výčet a doporučení členským zemím, jak zajistit jejich osvojování.

Klíčové kompetence jsou ve výše uvedeném dokumentu definovány jako „kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu“. Klíčovými kompetencemi jsou tedy schopnosti, jež všichni jedinci potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život, tj. pro uplatnění se na trhu práce. Přijatý *Referenční rámec* (2006, aktualizován v roce 2018) zahrnuje osm klíčových kompetencí, a to: „1. komunikace v mateřském jazyce, 2. komunikace v cizích jazycích, 3. matematická schopnost a základní

⁵ Více viz Transversal Skills in TVET: Policy Implications; <http://unesdoc.unesco.org/images/-/0023/-002347-/234738E.pdf>

schopnosti v oblasti vědy a technologií, 4. schopnost práce s digitálními technologiemi, 5. schopnost učit se, 6. sociální a občanské schopnosti, 7. smysl pro iniciativu a podnikavost a 8. kulturní povědomí a vyjádření.“ (Malach, Červenková a Chmura, 2016). Uvedené kompetence jsou pojaty jako univerzální pro všechny občany EU.

Jak uvádějí Malach, Červenková a Chmura (2016), model kompetencí se v dnešní době stává a) nástrojem sebereflexe jedinců a jejich rozvoje, b) nástrojem pro zkvalitnění jejich vzdělávání (tj. celoživotního učení), c) nástrojem hlubší spolupráce při vedení na souvislé praxi (profesní zkušenost), d) nástrojem, který postupně přivádí jedince k pochopení pojmu kompetence a jejich efektivnímu využití v životě.

Jak uvádí Tureckiová (In Malach a kol., 2016), u kompetencí manažerů – jako specifické cílové skupiny vzdělávání dospělých – se předpokládá, že „mají typickou a jasně danou strukturu a že manažeři své profesní kompetence rozvíjejí tak, jak to vyžaduje model či profil jejich kompetencí vytvořený jako nástroj deskripce a případně i preskripce očekávaných požadavků na jejich vysoký výkon a na další rozvoj jejich potenciálu“ (Tureckiová, 2016, s. 97).

V pravděpodobně prvním modelu kompetencí manažerů (vytvořeném pro Americkou manažerskou asociaci) je uvedeno následující členění:

- oblast cílově a akčně zaměřeného řízení,
- oblast usměrňování podřízených,
- oblast řízení / vedení lidských zdrojů / lidského kapitálu,
- oblast leadershipu (Tureckiová, 2016).

„Dalším možným členěním manažerských kompetencí uváděným odbornou literaturou, je rozdělení kompetencí manažerů na: speciální vědomosti (myšleno odborné znalosti) a čtyři typy zralosti jedince – intelektuální, podnikatelskou, mezilidskou a pracovní. Zralostí se přitom myslí připravenost jedince podávat kompetentní výkon. Případně na technické dovednosti, kognitivní znalosti a rysy emoční inteligence“ (Tureckiová, 2016, s. 98).

Případně lze kompetence manažerů rozdělit také na:

- analyticko-koncepční,
- manažerské procesní,
- osobnostní rysy,

- perfektní znalost know-how konkrétního odvětví, ve kterém působí (Tureckiová, 2016).

Jak Tureckiová (2016) dodává, v oblasti školského managementu jako součásti managementu vzdělávání lze při vytváření modelů klíčových kompetencí manažerů vzdělávání vyjít také z kompetenčních modelů (standardů) pedagogických pracovníků. Například Procházka a Binderová (2011, citováno podle Tureckiová, 2012, s. 89) člení kompetence pedagogických pracovníků rámcově na osobnostní a profesní, někteří autoři potom na pedagogicko-didaktické, emocionální a psycho-sociální.

Schéma 2: Měření podle druhů stupnic

Stupnice	
Pětidílné	
0	Nedostatečná, „ohrožující“ úroveň. Lze konstatovat zásadní rozpory s kompetenčním modelem.
1	Podprůměrná, limitující úroveň. V dané kompetenci lze formulovat systematický rozvoj s cílem umenšení slabých stránek.
2	Postačující minimální úroveň. S dílčími výhradami odpovídá kompetenčnímu modelu. Rozvoj se zaměřuje na umenšení slabých stránek a posílení silných.
3	Optimální úroveň. Přesně odpovídá kompetenčnímu modelu. Lze formulovat dílčí oblasti zlepšení. Rozvoj se zaměřuje na posílení silných stránek.
4	Excelentní úroveň. Nelze formulovat žádnou oblast ke zlepšení.
Šestidílné	
E	Excelentní kvalita (excellent)
G	Velmi dobrá kvalita (growing)
A+	Lepší průměr (average+)
A	Průměrná, odpovídající kvalita (average)
A-	Podprůměrná kvalita (average-)
P	Nizká kvalita (poor)

Zdroj: Hroník (2018)

Systémů měření je celá řada, cílem této práce nejsou modely hodnocení. Za zmínku stojí Kirkpatrickův⁶ model se využívá v souvislosti s hodnocením / evaluací vzdělávání. Model sestává ze čtyř navzájem propojených částí: měření reakce účastníků vzdělávání ihned po kurzu, samotného procesu učení (vzdělávání), změny chování a vliv na dosažené výsledky organizace (Veteška, 2018).

Jak uvádí Veteška (2018), cílem modelu je porovnat vložené investice s přínosy. K tomu se často využívá rovnice pro vypočítávání návratnosti investic (*return on investment*), kde výsledek představuje procentní návratnost investic. Přitom se ale

⁶ Donald Kirkpatrick (1924–2014) byl americký profesor, teoretik vzdělávání. Model evaluace vzdělávání vypracoval již v 50. letech 20. století a dále jej pak zdokonaloval a rozvíjel. V knižní podobě vyšel až v roce 1975 pod titulem *Evaluating Training Programs* (Veteška, 2018).

nejedná jen o prostý výpočet již vynaložených nákladů. Zjištěné výsledky totiž mohou sloužit i pro další plánování celého vzdělávacího procesu ve firmě (Veteška, 2018).

Dalším modelem je Kolbův zkušenostní konstrukt učení, který popisuje proces učení se dospělých a stal se východiskem pro rozvoj moderních teorií zkušenostního učení. Zkušenost v jeho pojetí je nejlépe využita tehdy, když je nejprve reflektována, poté zobecněna a dále využita pro plánování a zlepšení dalších činností. Kolbův cyklus má čtyři stále se opakující fáze: zkušenost – reflexi – zobecnění – plánování – novou zkušenost atd. (Veteška, 2018).

1.3 Nové pojetí kompetencí – transverzální kompetence

V praxi i teorii se objevuje nový termín transverzální kompetence (*transversal competences*, v češtině případně *přířezové*, či *mezioborové*). Transverzální kompetence (v plurálu) můžeme chápat jako sadu kompetencí, které se „vztahují k postojům a hodnotám („knowing how to be“) a postupům („know how“). Také tyto kompetence jsou přenositelné z jedné specifické profesní oblasti do jiné“ (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 36). Takovéto kompetence tedy získá jedinec jak v rámci pracovního (profesního) rozvoje, ale i při samotné pracovní činnosti, během volnočasových aktivit i při jiných aktivitách. Přitom nejsou nutně úzce spojeny přímo s profesní přípravou, která vedla k profesní kvalifikaci.

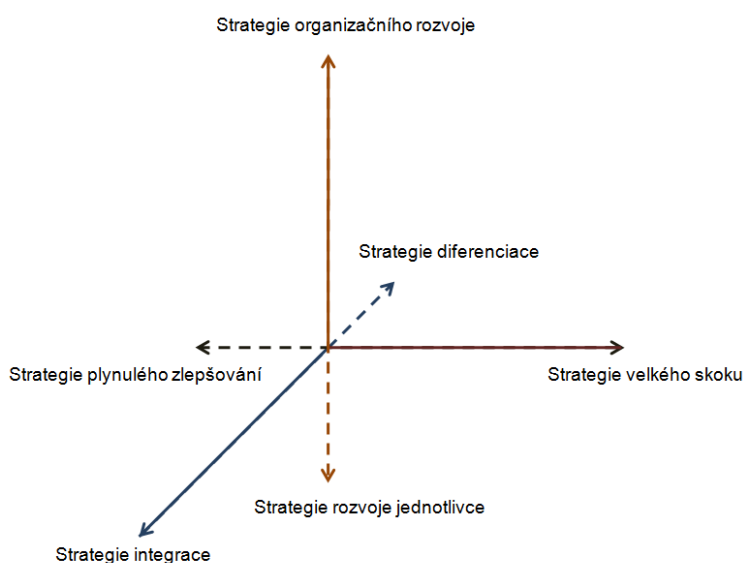
Úrovní přenositelných kompetencí, a to nejen u absolventů vysokých škol, se zabýval i mezinárodní výzkum kompetencí dospělých PIAAC realizovaný OECD. Ten zjišťoval úroveň tří kompetencí, resp. okruhů kompetencí, u populace ve věku 16–65 let, kde byly kompetence konstruovány právě s důrazem na jejich širokou využitelnost v profesním i osobním životě, což je řadí do oblasti kompetencí přenositelných (Veteška a kol., 2017).

Jak uvádějí Veteška s Tureckiovou (2020), strategie rozvoje pracovníků obvykle vycházejí ze vzdělávacích potřeb a z rozhodnutí managementu firmy, nicméně mají odrazet i rozvojové potřeby a cíle jednotlivých pracovníků s ohledem na řízení kariéry, talent management atd. (srov. Kursch, Veteška, 2018, 2019 a 2020). Každá organizace naplňuje jakousi premisu plurality zájmů, potřeb a cílů jednotlivců a pracovních týmů (vč. vizí). Funkční strategie rozvoje pak podle různých autorů mohou kombinovat například:

- a) strategii vytvoření kultury učení, organizačního učení a individuálního učení se pracovníků (Reynolds 2004, cit. podle Armstrong, 2014, s. 286-287, podrobněji dále);
- b) osy strategie ve třech dimenzích s hraničními body: osa organizačního rozvoje → rozvoje jednotlivých pracovníků, osa diferenciacce → integrace a osa velkého skoku → plynulého zlepšování (Hroník, 2007, s. 18-25 In Veteška, Tureckiová, 2020).

Ne nepodstatné, zvláště z pohledu na praktické fungování organizací, je uvědomění si smyslu pojmu „pracovní kompetence“. Podle Mužíka, „z hlediska pracovního života člověka profesní kompetence představuje určitou schopnost člověka a současně motivaci vykonávat určitou profesi, zastávat určitou pracovní pozici, hrát pracovní role a dosahovat žádoucí úrovně pracovního výkonu“ (Mužík, 2012, s. 43).

Schéma 3: Osy strategie rozvoje pracovníků



Zdroj: Hroník (2007, s. 19, upraveno)

Prostřednictvím kompetencí získává nový obsah pojem kvalifikace, kterou můžeme chápat jako jistý předpoklad k formování profesní kompetence. Připomeňme si zde definici kvalifikace, kdy ji chápeme jako – tj. je, „soustavou schopností (vědomostí, zručností, návyků, zkušeností), potřebných k získání oficiální způsobilosti (většinou uznávanou státem) k výkonu k určité činnosti (povolání, funkci). Získává se přípravou na povolání, nebo absolvováním školy a praxe.“ (Palán, 1997, s. 62)

Můžeme ji považovat za určitý předpoklad k dalšímu formování profesních kompetencí, které sice z kvalifikace mnohdy vychází, ale mohou se také vytvářet vedle ní relativně samostatně bez přímé souvislosti. Profesní kompetence obvykle z kvalifikace vycházejí, ale mohou se též vytvářet na ní relativně nezávisle. Na rozdíl od kvalifikace kompetence zahrnují schopnost a chtění (motivaci) člověka řešit různé životní situace a pracovní problémy. Nahlíženo takto kompetence zahrnují nejen vědomosti, ale i dovednosti, postoje, zvnitřněné hodnoty a další priority, které jsou nezbytné ke společenskému a pracovnímu uplatnění lidí. Je zřejmé, že pracovní kompetence má širší význam než pojem kvalifikace. Ta je více zaměřena na formální osvědčení dosažených výstupů z učení a vzdělávání. Profesní kompetence lze rozvíjet především v souvislosti s určitou typovou konkrétní profesní (pracovní) pozicí, rolemi a očekávaným vzorem (modelem) chování a jednání (Veteška, Tureckiová, 2020).

Důležitým aspektem ovlivňujícím pracovní výkonnost člověka tvoří podle Mužíka (2008) pracovní způsobilost, která do značné míry zahrnuje vztah mezi profilem požadavků na určitou pracovní pozici a profilem schopností člověka zájímajícího nebo ucházejícího se o konkrétní pozici. Pracovní způsobilost můžeme vnímat jako určitý souhrn způsobilosti odborné a zdravotní (včetně psychické) vyžadované pro výkon příslušné profesních činností v rámci dané pracovní pozice (Veteška, Tureckiová, 2020). Mužík (2008) v souvislosti s pracovní způsobilostí vyslovuje myšlenku integrace pojmů kvalifikace a profesní kompetence. Kvalifikace (zahrnující především vzdělání a praxi) je jím chápána jako jistý předpoklad k formování profesních kompetencí. Můžeme zde připomenout výstižná Mužíkova slova: „K úspěšnému plnění pracovní role významně přispívají tři jevy: kompetence, kvalifikace pracovníka a rozvoj jeho osobnosti“ (Mužík, 2004, s. 40). Pro úspěšnou ekonomickou aktivitu by každý jedinec měl vytvářet a udržovat optimální soulad mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost) a kvalifikací objektivní (nároky na danou profesi), tedy stále přizpůsobovat kvalifikaci kvalifikovanosti práce (Palán, Langr, 2008). K problematice profesí a modelování profesiogramů v kontextu profese – kvalifikačních nároků viz Vronský (2012).

Celkovou úroveň pracovního výkonu ovlivňuje především kvalita procesu učení a dalšího vzdělávání, které jsou zaměřeny na rozvoj či formování kompetencí a kvalifikace. Souběžně s tím dochází k osobnostnímu růstu pracovníka. Důležité, lépe

řečeno zásadní jsou klíčové (zaměstnanecké) kompetence, které zajistí jedinci kvalitní místo na pracovním trhu. Mezi ně Hroník (2007) řadí orientaci na potřeby a očekávání, flexibilitu a dobrou argumentaci (proaktivní zvládání námitek). Samozřejmou součástí života člověka/pracovníka by měla být sebevýchova – aktivní dynamický proces, který je podmínkou, zároveň prostředkem ale i kritériem osobnostního rozvoje (Pavlov, 2018).

1.4 Competency Based Management

Požadavky na kompetence pracovníků jsou jednou ze základních potřeb všech organizací. Stále rozšířenějším využitím kompetencí v praxi je tak koncepce řízení lidských zdrojů podle kompetencí – *competency-based management* (CBM), která je považovaná za nejprogresivnější způsob vedení a řízení pracovníků, respektive způsob personální práce v organizaci. CBM při sestavování pracovních týmů systematicky pracuje se soustavou profesních kompetencí. Analýzy potřebných kompetencí vedou k podpoře žádoucího učení členů týmu a růstu jejich potenciálu. Velkým kladem CBM je, že vliv na řízení (lidských zdrojů) mají ve své podstatě všichni pracovníci dané organizace, mají totiž možnost bez rizika hodnotit, či komentovat probíhající pracovní procesy, vztahy a stavy uvnitř organizace. Pracovníci se tak vyjadřují zejména v rámci procesů hodnocení a rozvoje. Komplexněji i v rámci řízení pracovního výkonu – takto pojatá zpětná vazba může eliminovat nežádoucí konflikty na pracovišti, snižovat riziko demotivace a naopak může podpořit pracovní výkon a loajalitu (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 83). „Kompetenční modely a kompetenční profily pracovníků implikují vztah chování pracovníků v rámci organizace, které se projevuje v jejich očekávání a motivaci a ve vazbě na jejich další profesní rozvoj“ (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 124).

Jako součást profesního vzdělávání chápou další profesní vzdělávání Průcha Veteška (2014). Podle uvedených autorů „označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního, formálního vzdělávání. Posláním je rozvíjet postoje, znalosti, schopnosti a požadované (očekávané) chování nezbytné pro uplatnění se na trhu práce. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění se v rámci podniku. Podstatou je vytváření a udržování optimálního souladu

mezi kvalifikací subjektivní a objektivní, což v praxi znamená neustálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 73)

Hroník (2007) dokládá výhody KM řízení na příkladu dvou obchodních manažerů jedné firmy, kteří mají stejný popis práce, ale dělají to, co mají odlišně, i když se stejnými výsledky. Každému z nich můžeme pro ještě lepší výsledky navrhnout odlišný rozvojový program. Dle Hroníka však také „může nastat eventualita, že jeden z nich má poněkud horší výsledky, ale kompetence na vyšší úrovni“ (Hroník, 2007, s. 64). Dle autora ale i takovýto výsledek má svůj obraz v akčním či rozvojovém plánu. Zdůrazňuje podstatu kompetencí a KM, která spočívá v tom, že „stejnou věc můžeme dělat různými způsoby a přitom to je v pořádku a prospěšné“ (Hroník, 2007, s. 64-65). KM se tak jeví jako „cesta k řízení diverzity a výkonu“. Funkčním kompetenčním modelem můžeme vyhodnocovat efektivitu rozvoje a řídit výkonnost organizace a pracovníků rozvíjením příslušných kompetencí. Je zřejmé, že CBM účinně kombinuje „měkké“ i „tvrdé“ přístupy k řízení lidských zdrojů a efektivně využívá tzv. klíčové faktory úspěchu, tj. především kompetence pracovníků a udržování strategicky vhodné kultury organizace (Bernová, Nový a kol., 2002).

Pro zdárné fungování CBM je potřebné přesně identifikovat ty kompetence, které v rámci organizace ovlivňují efektivitu fungování procesů a výsledky organizace. „Výstupem takové analýzy je obvykle právě vytvoření kompetenčního modelu, který obsahuje typy kompetencí a pojmenovává klíčové kompetence (nejvýznamnější z hlediska fungování organizace i tzv. kompetence průřezové, tj. nespecifické, ovšem pozitivně ovlivňující nejrůznější situace) a z něhož jsou následně odvozeny modely či profily kompetencí pro rozhodující nebo veškeré pracovní pozice v organizaci“ (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 125).

Ve firemní praxi jsou výsledkem modelování kompetencí pracovníků „matice kompetencí propojující složky kompetence relevantní pro danou pracovní pozici ve firmě s nadefinovanými úrovněmi rozvoje kompetence (obvykle na vzestupné škále). Dobře zpracovaný kompetenční model pomáhá:

- uvědomit si klíčové kompetence, které organizace potřebuje ke svému úspěchu
- směřovat a plánovat rozvoj kompetencí lidí v organizaci
- plánovat nábor nových pracovníků v souladu s potřebami organizace

- sjednotit jazyk manažerů, personalistů a ostatních pracovníků“⁷

Funkční kompetenční model lze charakterizovat pěti body: „propojující, uživatelsky přátelský, jednotný, široce využitelný, sdílený“ (Hroník, 2007, s. 71). Jak už bylo řečeno, CBM vyžaduje přesné identifikace potřebných (žádoucích) kompetencí a způsobů, jak ony kompetence měřit a identifikovat přitom není rozhodně málo. V této oblasti se zpravidla uplatňují kombinace různých metod. Mezi nejdostupnější a nejčastěji používané metody patří pozorování a strukturované rozhovory, tedy metody explorativní.

Dále se používá například funkční analýza⁸, metoda 360° zpětné vazby – tedy výstupy z (vícezdrojového) hodnocení pracovníků, metody využívající analogie reálných a simulovaných situací, respektive metody řešení problémů. Mezi ně řadíme – skupinové a individuální cvičení, hraní rolí, prezentace, případové studie. Při identifikaci kompetencí se mohou také uplatnit i projektové metody pracující se skutečnými problémy, analytické metody – tj. testy schopností, motivační testy, osobnostní dotazníky různého zaměření. Seznam vhodných metod lze doplnit o panel expertů, workshopy, portfolio prací účastníků vzdělávání zaměřeného na sdílení a transformaci kompetencí (Veteška, Tureckiová, 2020, podrobněji, Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, Armstrong, 2007 aj.).

Kompetence musí být definovány „na úrovni pozorovatelného chování a zahrnují kritéria pro rozlišení mezi jednotlivými úrovněmi expertizy“. Ve výsledku to vypadá tak, že „kompetence nevypadají jako pouhé seznamy rysů (adaptabilita, sebevědomí, integrita, osobní zralost apod.). Model musí sjednocovat několik oblastí řízení lidských zdrojů, včetně hodnocení, výběru, rozvoje a vzdělávání, profesního postupu a odměňování, a to tak, aby vytvářel konzistenci a vzájemnou podporu v rámci řízení lidských zdrojů v dané organizaci“ (Wagnerová, 2012, s. 60-61). Využití a výhody zavedení kompetencí a kompetenčního modelu do života můžeme sledovat na úrovni firem ale i celé společnosti. Pro firmu „kompetenční model vytváří kritéria, která můžeme uplatnit při identifikaci rozvojových potřeb, mezery, možnosti“. Pro

⁷ Více viz - https://cs.wikiversity.org/wiki/Management/Procesn%C3%AD_%C5%99%C3%ADzen%C3%AD/%C5%98%C3%ADzen%C3%AD_kompetenc%C3%AD (cit. 18.5.2021)

⁸ Tato technika byla například použita při vytváření britského standardu NVQ, více a podrobněji viz Armstrong (2002, 2007).

organizaci tak vzniká „jednotný rámec pro výběr, hodnocení, rozvoj a vzdělávání, popřípadě odměňování“ (Hroník, 2007, s. 73).

Zavedením kompetenčního modelu do firem ale také dochází k úzkému provázání „kompetencí a obsahů formálního a neformálního vzdělávání s informálním učením“ čímž se naplňuje koncepce celoživotního učení (Veteška, Tureckiová, 2020). Na závěr můžeme vyslovit myšlenku, že dobře fungující kompetenční modely se mohou úspěšně podílet na vytvoření lepšího (trvale udržitelného) světa.

1.5 Tvorba kompetenčních modelů a profilů

Jak uvádějí Veteška s Tureckiovou (2020), model kompetencí „vzniklý na základě identifikace, analýzy a popisu klíčových kompetencí je v dané fázi stále ještě poměrně statickým a popisným nástrojem. Uvádějí a definují se v něm veskrze jen ty kompetence, které jsou z hlediska fungování a strategické orientace organizace nejdůležitější a jimiž se vyznačují úspěšní, tj. efektivní výkon podávající, pracovníci. Zároveň však platí, že všechny kompetence uvedené v kompetenčním modelu lze rozvíjet a že pro různé pozice je vyžadována jiná úroveň jejich rozvoje. Proto je potřebné jednotlivé rozvojové úrovně od sebe co nejpřesněji odlišit a tyto rozdíly využít v popisu konkrétních fází či úrovní. Obvykle se tak děje na škálách, které mohou mít pro jednotlivé kompetence různý počet úrovní. To však není zcela praktické vzhledem ke snaze o co nejlepší přehlednost kompetenčních modelů, respektive matic kompetencí, které následně vedou k možnosti vytvořit kompetenční profily žádoucí (optimální) pro (jednotlivé) vymezené pozice v organizaci“ (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 128).

Kompletní kompetenční modeling včetně vyhodnocování jednotlivých kompetencí lze provádět pomocí aplikace Sloneek (viz Rataj, 2020), která uvádí možnost podrobného sestavení libovolného počtu kompetenčních modelů ve čtyřech úrovních, a to: detail (dílčí) kompetence, kompetence, skupina kompetencí a kompetenční model. Takto vrstvená škála umožňuje organizaci nastavení vlastního kompetenčního modelu (In Veteška a Tureckiová, 2020). Výsledky jsou následně zobrazeny do stromové struktury celého kompetenčního modelu podle dosažené úrovně jednotlivých kompetencí i jejich detailů – systém zobrazí grafické semaforové hodnocení, které pomáhá v rychlé orientaci ve výsledcích. Na jejich základě pak

manažer vzdělávání může přiřazovat doporučené oblasti vzdělávání, ve kterých se má dotyčný hodnocený dále rozvíjet (Rataj, 2020 In Veteška a Tureckiová, 2020).

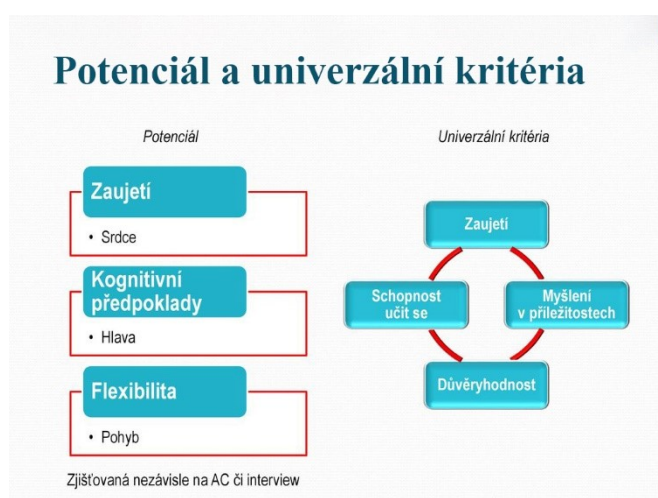
Odpovědný pracovník nebo manažer KM může v návaznosti na pracovní zařazení a přiřazená vzdělávací témata lépe filtrovat lidi s podobně zaměřeným rozvojem, efektivněji je seskupovat a především tím získává detailní informace o vzdělávacích potřebách. Ty snadno přenesou na útvar HR nebo oddělení vzdělávání, případně na samotné lektory dalšího profesního vzdělávání a může tak lépe kontrolovat efektivitu realizovaného vzdělávání (Rataj, 2020).

Schéma 4: Proces přípravy a tvorby kompetenčních modelů a profilů



Zdroj: Hroník (2018)

Schéma 5: Potenciál a kritéria profesních kompetencí



Zdroj: Hroník (2018)

Jak uvádí Rataj (2020), samotné testování probíhá oddělenou evaluací hodnotitele a hodnoceného pracovníka. K dispozici je rozsáhlý poznámkový aparát, který umožňuje libovolně komentovat jednotlivé hodnocení každého nastaveného detailu kompetencí. Ve chvíli, kdy hodnotitel i hodnocený dokončí tento proces, systém paralelně zobrazí výpis detailů kompetencí s hodnocením obou aktérů, vč. jejich poznámek. Ve společném rozhovoru nad výsledky mohou korigovat jednotlivé oblasti hodnocení a následně ho společně uzavřít (Veteška a Tureckiová, 2020).

1.6 Nové požadavky na kompetence pracovníků

Zajímavá zjištění přinesli autoři studie, kterou vypracovala společnost Deloitte (In Quoex, 2017). Cílem bylo sumarizovat doporučení týkající se řízení a fungování digitálního HR a integrace, jakož i vize týkající se povahy práce, resp. nových požadavků na dovednosti a znalosti zaměstnanců.

Z analýzy vyplynulo, že čtyři oblasti jsou klíčové, a to: 1) vedení lidí, 2) digitalizace lidských zdrojů, 3) rozmanitost v rámci týmů a 4) lidský faktor (kapitál). Jednotlivé oblasti jsou níže v textu rozpracovány v podobě jasně definovaných požadavků a konkrétních témat.

Ad 1) Vedení lidí

- Přechod k digitální organizaci: současní manažeři musí získat jiné dovednosti než jejich předchůdci, aby překonali dnešní výzvy (stále se zvyšující rychlost inovací, důkladnější transformace podnikání, digitalizace ekonomiky).
- Další klíčové dovednosti, které je třeba rozvíjet: sdílení, usnadňování aplikací inovací a následné řízení souvisejících změn, riskování a získávání nových digitálních nástrojů a jejich využití v podnikové praxi.
- Mobilizace a propojení ekosystémů: pro zvýšení efektivity se manažeři musí zaměřit na týmovou práci, její rozvoj a jasně deklarovanou podporu.
- Změna pohled na další vzdělávání a propagaci: příležitosti pro rozvoj se musí odklonit od základní logiky procesu vzdělávání zaměstnanců; identifikace potenciálu pro vedení a rozvoj kritických dovedností umožní vznik manažerů-lídrů zevnitř společnosti (Quoex, 2017).

Ad 2) Digitalizace lidských zdrojů (jako jeden z cílů budování organizace budoucnosti)

- Aktivní účast na tomto procesu: globální digitalizace obsahuje aktivní účast všech manažerů HR.
- Implementace nových kultur vedení (vychází z podpory změn, schopnosti pracovat v globální síti, virtuální realitě, vytváření a budování nového pracovního prostředí, využívání pokročilých digitálních nástrojů a konsolidaci zkušeností).
- Usnadnění přechodu: lidské zdroje musí posílit své dovednosti a pozici senior konzultantů, aby během tohoto přechodu koučovali manažery a nové či mladší kolegy (Quoex, 2017).

Ad 3) Rozmanitost v rámci týmů (směřující k vyšší účasti, tj. zapojení, rozvoji a implementaci inovací a efektivitě práce i systémů, nových technologií a procesů)

- Zvýšená citlivost na otázku rozmanitosti: kariérní cesty jsou variabilní, věkové kritérium, časté nároky, změny edukačních prostředí (vzdělávání a trénink) a profesní přechody se stávají mnohdy složitějšími.
- Podpora nezbytných přechodů zaměstnanců: zatímco koncept rozmanitosti zůstává stále citlivým tématem; manažeři a personalisté mají klíčovou roli při integraci těchto procesů.
- Změna myšlení s cílem vyvíjet se: schopnost vítat a podporovat různé úhly pohledu se stává klíčovou dovedností 21. století; rozmanitost myšlení vede k hlubšímu dialogu a je klíčovým zdrojem inovací (Quoex, 2017).

Ad 4) Důraz na lidský faktor, který bude změnu vymýšlet a zavádět / realizovat

- Hluboce nasazené mutace (změny): rychlost připojení a vývoj technologie dramaticky změnila povahu práce; umělá inteligence umožnila mnoho automatizací a rozvoj robotizace a následnou změnu v oblasti dalšího profesního rozvoje (viz Kursch a Veteška, 2019).
- Lidské schopnosti (v podobě dovedností a znalostí) jsou přehodnocovány: měkké dovednosti jsou nyní středem zájmu organizací, které chtějí co nejlépe využít transformací způsobených umělou inteligencí při sledování krátkodobých a dlouhodobých dopadů na zaměstnance a práci obecně.

Soustředění na motivaci a pracovní výkon je kategorie související se všemi podnikovými procesy.

- Důležitá výzva k překonání: tento problém zahrnuje lepší porozumění schopnostem člověka, od jeho definice až po jeho vývoj a uplatnění v praxi (Quoex, 2017).

Jak uvádí Quoex (2018), „Čtvrtá průmyslová revoluce“ otřásá téměř každým průmyslovým odvětvím na světě. V této nové éře nestačí mít silné technické dovednosti. Behaviorální dovednosti neboli měkké dovednosti (Quoex, 2018) jsou stále vyhledávanější. Lidský kapitál je zásadní, určuje prosperitu a další aspekty firmy. Quoex (2018) v této souvislosti hovoří o křížových funkčních dovednostech.

V kontextu s Průmyslem 4.0 hovoří Veteška a Kursch (2019) o Vzdělávání 4.0 (novém paradigma v oblasti edukačních věd). Definují možné aspekty, které by mohly ovlivnit v budoucnu trh práce, a to jak negativně či pozitivně, a následně vytvoření účinných preventivních mechanismů, zakomponovaných do národní vzdělávací politiky, ať již systematicky ukotvené či přirozeně se rozvíjející. Mezi zjevné aspekty ovlivňující trh práce a práci samotnou uvedení autoři řadí:

- „Rychlé změny požadavků na nové dovednosti a znalosti;
- Úpadek zručnosti a mechanické práce;
- Masová automatizace a robotizace rutinních činností;
- Nepředvídatelné skokové změny, inovace a vynálezy;
- Sdílená ekonomika a globální konkurence;
- Potřeba zcela nových kompetencí;
- Nerovnoměrné rozdělení bohatství;
- Hospodářské cykly prosperity a úpadku;
- Další globální hrozby a konflikty“ (Veteška a Kursch, 2019, s. 19).

Z těchto východisek lze poměrně snadno odvodit preventivní mechanismy spojené s celoživotním vzděláváním a učením, které by mohly předcházet a účinně se vyrovnávat se zmíněnými aspekty.

Top 10 dovedností

v roce 2020

1. **Komplexní řešení problémů**
2. **Kritické myšlení**
3. **Kreativita**
4. **Vedení lidí**
5. **Koordinace s ostatními**
6. **Emoční inteligence**
7. **Úsudek a rozhodování**
8. **Orientace na služby**
9. **Jednání**
10. **Kognitivní flexibilita**

v roce 2015

1. **Komplexní řešení problémů**
2. **Koordinace s ostatními**
3. **Vedení lidí**
4. **Kritické myšlení**
5. **Jednání**
6. **Kontrola kvality**
7. **Orientace na služby**
8. **Úsudek a rozhodování**
9. **Aktivní poslouchání**
10. **Kreativita**



Source: Future of Jobs Report, World Economic Forum

Zdroj: Quoex (2018)

Společnosti se dnes musí zaměřit na průřezové dovednosti, které jsou v současné válce talentů vysoce strategické. Laurent Hurstel, ředitel firmy Robert Walters⁹, je o tom přesvědčen, když říká, že „firmy požadují profily těch, které najímají, protože je těžké získat tržní podíly. Hledají tedy kandidáty, kteří mohou během své kariéry vykonávat několik zaměstnání-profesí.“ (In Quoex, 2018)

Podle zprávy o lidském kapitálu vydané Světovým ekonomickým fórem (World Economic Forum) s názvem „Příprava na budoucnost práce“ (Preparing for the Future of Work) je identifikováno a definováno 10 nejdůležitějších klíčových dovedností (kompetencí), které byly v roce 2015 považovány za signifikantní a v roce 2020 budou požadovány za nezbytné, určující prosperitu a konkurenceschopnost pracovníků (viz schéma 6).

⁹ Dostupné online na <https://skillspotting.com/en/-les-competences-clefs-de-demain-seront-comp-ormementales/> (2018).

Prakticky každá z těchto klíčových dovedností je behaviorální, ve vedení lidí je komplexní řešení problémů, kritické myšlení a kreativita (Quoex, 2018). Jak je z výše uvedeného obrázku patrné, ve skutečnosti se za 5 let kreativita vyšplhala o sedm míst, zatímco emoční inteligence nově přibyla. To odpovídá konceptu, který autor této rigorózní práce zvolil jako výchozí pro analyticko-empirickou část, zároveň jako jedno z východisek pro formulování výzkumného problému a konstrukce kompetenčního profilu vybraných pracovníků. Podobnou strukturu (tedy behaviorální, funkční a profesní složku kompetencí) lze nalézt u Hroníka (2018) a Vetešky a Tureckiové (2020).

Jak uvádí Veteška (2018), počátek 21. století je ve znamení sílící globalizace, internacionalizace, rozvoje informačních a komunikačních technologií, digitalizace, virtualizace a sociálních sítí, které proměňují základní andragogické a didaktické kategorie a také faktory ovlivňující vzdělávání a učení se. V důsledku toho se proměňuje trh práce a mobilita pracovní síly, stejně jako nároky na nové kvalifikace a kompetence pracovníků, jak bylo uvedeno výše.

2. Lidský kapitál a jeho význam pro organizace

2.1 Teorie a konceptualizace lidského kapitálu

Vzdělávání občanů se souběžně s prohlubující se globalizací stalo na konci 20. století centrem zájmu států, mezinárodních institucí i firem. Především od 70. let 20. stol. se ve vyspělém mezinárodním společenství odvíjí důraz na řešení otázek celoživotního učení, převzetí zodpovědnosti jedince za jeho rozvoj apod. Praxe je propojována s teorií. Na radikálně novou skutečnost úzké provázanosti vzdělání a úspěšnosti jedince, potažmo celé společnosti v globální konkurenci, upozorňují mnohé dokumenty. Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR (2003, s. 3) připomíná, že „velmi podstatnou změnou oproti dřívějším teoriím je skutečnost, že nově se vytvářející společenství se snaží nestavět svůj základ na bohatství a fyzickém kapitálu, nýbrž na lidském kapitálu, který je mimo jiné zásobou znalostí a dovedností ztělesněných v pracovní síle, jež je výsledkem vzdělání a praxe a pracovní sílu zhodnocuje“.

Zde si můžeme všimnout použití termínu *lidský kapitál*, který se následně stává klíčovým pojmem, ke kterému je třeba směřovat „integrální edukační působení“ všech zainteresovaných aktérů vzdělávací politiky. Kapitál si většina z nás spojuje především s větší sumou peněz na bankovním účtu, akciemi, dluhopisy apod. Kapitál jsou ovšem i jiná aktiva, která jsou schopna vytvářet důchod (tj. souhrn finančních příjmů) a nejsou určena pouze ke spotřebě. Mužík a Krpálek (2017, s. 33) připomínají, že „kapitál tvoří jeden ze základních výrobních činitelů a v jistém směru i samotný předpoklad vzniku budoucího produktu. Skládá se ze strojů, zařízení, budov, dopravních prostředků a dalších věcí, které se výrobním procesem postupně znehodnocují (amortizují)“. Kapitál se samozřejmě neobejde bez trhu, bank a dalších věcí a jevů, které zabezpečí plnění jeho funkce. Bez nich by se stal jen součástí naší virtuální reality.

Lidský kapitál představuje jistý druh bohatství úzce navázané na člověka. Stručně ho definuje Palán (2002), podle kterého se jedná o zásobu „znalostí a dovedností ztělesněných v pracovní síle, jež jsou výsledkem vzdělání a praxe“ (Palán, 2002, s. 113).

Počátky úvah o lidském kapitálu lze hledat již u skotského ekonoma Adama Smithe v 18. století, který doslova napsal: „Získané bohatství národů pochází ze získaných schopností lidí – jejich vzdělání, znalostí, zkušeností a zdraví“ (Armstrong,

Taylor, 2015, s. 111). Termín lidský kapitál se do vědeckých, především ekonomických či sociologických prací dostává v polovině 20. století. Zásahu na tom mají především publikace nositelů Nobelovy ceny Theodora Williama Schultze (1902–1998) a následně Garyho Beckera (1930–2014). První z nich zkoumal život, respektive ekonomické vztahy v nerozvinutých zemědělských zemích a hledal příčiny jejich chudoby. Věnoval se faktorům, které ovlivňují kvalitu života. Uvědomil si, že kvalita (ve smyslu zdraví a úrovně dosaženého vzdělávání, vč. schopností) obyvatelstva každé země je jedinečným vzácným zdrojem bohatství, má tedy svou ekonomickou hodnotu.

Ovšem aby tohoto bohatství bylo dosaženo, je třeba vynaložit určité náklady. Výnosy z různých součástí kvality života by měly překračovat náklady, pak celková kvalita blahobytu vzrůstá. Schultz (1976)¹⁰ prokázal, že výnosy z investic do školství či zdravotnictví v chudých zemích převýší v průběhu času náklady. Postupně, posílením kategorie kvality lidského života a kvality jedince (vzdělanost, zdravotní stav aj.) také samotné náklady klesají. „Posílení kvality lidí dále snižuje poptávku po kvantitě, mezi kvantitou a kvalitou je tedy substituční vztah“¹¹. Dle Schultze je vedle vzdělání / kvalifikace součástí lidského kapitálu i zdraví, které máme částečně zděděné, ale můžeme ho výrazně ovlivnit, i když zároveň podléhá časovému opotřebení.

Do oblasti andragogiky či rozvoje lidských zdrojů a obecně do úvah o vzdělávání a vzdělávací politiky vstoupily myšlenky amerického vědce Garyho Beckera z Chicagské školy v ekonomii. Ten v publikaci *Human Capital* (1964) provedl ekonomickou analýzu investic do výchovy a vzdělání. Zjišťoval, jak se takové investice vyplatí, tj. jejich budoucí následky. Dokázal ekonomickou podobnost investice do vzdělání s firemní investicí do výrobního zařízení. Becker své ekonomické analýzy doplňuje o hledisko lidského chování, čímž přesahuje hranice vědních oborů (sociologie, kulturní antropologie, politologie, demografie).

¹⁰ Základní myšlenky vědecké dráhy W. Schultze shrnuje publikace: Schultz, W. Přestavba tradičního zemědělství (New York, 1976). Více informací o autorovi včetně bibliografie nalezneme na: <https://knihovna.vse.cz/nobel/schultz/> /citováno 2.2.2021/ Armstrong a Taylor (2015) citují Schultzovo shrnutí významu lidského kapitálu: „*I když je naprosto zřejmé, že lidé si osvojují užitečné znalosti a dovednosti, již není tak zřejmé, že tyto znalosti a dovednosti představují určitou formu kapitálu, že tento kapitál je v podstatě výsledkem záměrné investice, že tento kapitál roste v západních zemích mnohem rychleji než běžný kapitál a že tento růst se může stát nejvýraznějším rysem fungujícího ekonomického systému*“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 112).

¹¹ Více viz <https://knihovna.vse.cz/nobel/schultz/>

Navýšení lidského kapitálu se projeví například získáním vysokoškolského diplomu a následně vyššího ohodnocení více kvalifikované práce. Ale nelze jej pouze poměřovat peněžními příjmy. Samotné studium a znalosti přináší jedinci tzv. příjmy psychické. „Investicemi do lidského kapitálu označujeme aktivity, které se projevují trvalým nebo opakovaným (tj. nikoli jednorázovým) vlivem na naše peněžní či psychické příjmy. (...) Předmětem teorie investic do lidského kapitálu jsou aktivity, které ovlivňují budoucí peněžní i psychické příjmy tím, že tyto aktivity zvyšují zdroje, které se nacházejí v každé z nás“ (Kameníček, 2003, s. 15). Zřejmě je, že růst lidského kapitálu se pozitivně neprojevuje pouze u jedince, ale má vliv na celou společnost, stává se významným (podstatným) zdrojem národního bohatství.

Becker dále upozorňuje, že na investice do lidského kapitálu lze nahlížet ze tří hledisek:

- „1. formami (např. školní vzdělávání, přednáškový cyklus, výcvik na pracovišti, jazykové kurzy, výdaje na lékařskou péči atd.);
2. účinky na výdělků a na spotřebu;
3. investovanými objemy, mírami výnosu a zejména intenzitou vnímání vazby mezi investicí a výnosem“ (Kameníček, 2003, s. 15)¹².

Výdaje spojené s investicí do lidského kapitálu nelze oddělit od daného konkrétního jedince, nelze s ním tak obchodovat podobně jako s hmotným kapitálem, který lze kdykoliv rozdělit, či oddělit. Becker v této souvislosti hovoří o „odlivu mozků“. K němu dochází ve chvíli, kdy lidé z důvodu (očekávané) nepříznivé situace v zemi (vlasti) odchází, aby svůj lidský kapitál mohli uplatnit jinde, plně a tak ho uchránit (před válkou, chudobou atd.). Tímto krokem snižují riziko snížení hodnoty svého lidského kapitálu doma. Becker to dokazuje na příkladu odborníků z Hon Kongu, kteří s očekávaným spojením s Čínou houfně opouštěli rodnou zemi¹³.

Na výši rozvoje lidského kapitálu má vliv vzdělání, resp. vzdělávání a výcvik, jak dokazují četné studie srovnávající míru životní úrovně vysokoškoláků, středoškoláků a lidí bez vzdělání. Teorie investic do lidského kapitálu ale také nenechává stranou vliv rodinného prostředí „na znalosti, dovednosti, na návyky a na utváření hodnotových škál

¹² Více viz Becker, *Human Capital*. London: University of Chicago Press, 1993, s. 21, 23–25, 208, 256.

¹³ Viz Kameníček (2002, s. 16–17).

dětí. Původně malé rozdíly v nadání dětí se mohou během dospívání, čili během let povinné školní docházky, výrazně prohloubit“ (Kameníček, 2003, s. 19). Na míru lidského kapitálu mají také velký vliv etnické a kulturní rozdíly, jejich význam se postupně mění (zmenšuje), ale stále není zanedbatelný. Lze připomenout tzv. sociálně vyloučené lokality a ghetta.

Přínos rozvoje investic do lidského kapitálu jako příčiny dlouhodobého hospodářského růstu dokládá Becker na příkladu Japonska a dalších „ekonomických tygrů“ jihovýchodní Asie. Japonsko se díky svému silnému lidskému kapitálu proměnilo ze zaostalé země bez surovinových zdrojů ve třetí největší ekonomiku světa.

„Vzdělání se stává ekonomickou kategorií, pracovní síla se mění v lidský kapitál“, píše Palán (In Langer, ed., 2013, s. 9). Sledujeme, že termín lidský kapitál postupně pronikl do oblasti andragogiky, teorie vzdělávání dospělých, respektive do řízení lidských zdrojů – tj. do oblasti personální práce a vedení lidí v organizaci a opačně otázky vzdělávání pronikají do ekonomie a ovlivňují ekonomické výnosy (zisk). Se zájmem a péčí o formování a rozvoj lidského kapitálu je spojen koncept znalostního podniku i každodenní realita hospodářské praxe. Znalostně založená ekonomika je „tvarována způsobem užití a produkce lidského kapitálu“ (Mužík, Krpálek, 2017, s. 103–104). Stručně lze charakterizovat základní principy znalostního podniku tak, že pracovníci mají za cíl v daném čase ovládnout potřebné znalosti, nutné pro svěřené pozice. Znalosti (a dovednosti) jsou zde základem lidského kapitálu.

Krpálek a Mužík (2017) přinášejí, s přihlédnutím k praxi, širší definici lidského kapitálu. Dle těchto autorů lidský kapitál „tvoří soubor znalostí, fyzických, intelektuálních a komunikačních schopností, praktických dovedností a soubor motivů, získaných zejména v procesu vzdělávání, rozvoje a praktické činnosti člověka“ (Krpálek, Mužík, 2017, s. 109). Jinou definici předkládá Bontis a kolektiv (1999 In Armstrong, Taylor, 2015, s. 112): „Lidský kapitál představuje lidský element v organizaci; je to kombinace inteligence, dovedností a zkušeností, co dodává organizaci její osobitý charakter. Lidský element je schopen učení se, změny, inovace a přináší tvůrčí úsilí, což při správné motivaci zajišťuje dlouhodobé přežití organizace“. Při porovnání více definic lidského kapitálu je zřejmé, že na základním chápání termínu panuje relativní shoda. Záleží především na tom, z jaké oblasti autoři daná definice vychází. Ti, kteří jsou zaměřeni na firemní praxi (řízení lidských zdrojů) nahlíží na

lidský kapitál především prizmatem firmy a jejího úspěšného vedení v konkurenčním prostředí.

Holman (2011) mezi exaktní ukazatele lidského kapitálu řadí:

- pověst zaměstnanců společnosti,
- firemní klima, firemní kulturu,
- roky praxe v povolání,
- podíl nových zaměstnanců (procento zaměstnanců s méně než 2 roky praxe),
- spokojenost zaměstnanců,
- podíl zaměstnanců navrhuje nové myšlenky,
- přidaná hodnota zaměstnance (Holman, 2011, s. 322).

2.2 Lidský kapitál jako nástroj měření hodnoty a efektivity

Lidský kapitál nelze nahlížet jako na statickou veličinu, jako na průřezový stav. „Jeho důležitou součástí je i motivace člověka, jako často rozhodující faktor pro jeho budoucí uplatnění na trhu práce i v síti mezilidských vztahů. Schopnosti, znalosti a dovednosti jsou většinou interiorizovány integrovány v osobnosti. Rozvojové aktivity člověka pak představují latentní možnost zkvalitnění individuálního kapitálu“ (Krpálek, Mužík, 2015, s. 35). Citovaní autoři připomínají v této souvislosti, že lidský kapitál se může stát i mírou určité společenské prestiže a uznání, jaké užívají například lékaři, lékárníci či učitelé. Lidský kapitál tak není pouze individuální záležitost, „ale je i součástí širšího prostředí, v němž se člověk pohybuje“ (tamtéž).

Vzhledem k tomu, že lidský kapitál je pojem vycházející z ekonomie, lze jej jednoduše vyjádřit i matematicky. Tedy jeho formální hodnotu a efektivnost. Hodnotu lidského kapitálu ($HC = Human\ Capital$) lze vyjádřit základním vzorcem:

$$HC = W + TC$$

Vzorec vyjadřuje součet celoživotních příjmů ($W = wage$) a celoživotních nákladů na pracovní sílu zahrnující výdaje za vzdělání a zdravotní a sociální náklady ($TC = total\ costs$).

Efektivnost (E) můžeme vyjádřit jako poměr výnosů a nákladů, kde Y = celoživotní produkt lidského kapitálu:

$$E = Y/HC$$

Pokud je $Y > HC$, pak je lidský kapitál efektivní (Vlček, 2016). Armstrong a Taylor (2015) připomínají, že „úlohou měření lidského kapitálu je zkoumat a posuzovat dopad řízení lidských zdrojů a vliv lidí na výkon organizace. Měření lidského kapitálu se týká nacházení a objasňování vazeb, korelací a kauzalit mezi různými soubory (personálních) údajů s využitím statistických metod“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 113). Pro naše účely zde vystačíme s výše uvedenými jednoduchými matematickými vzorci. Armstrong s Taylorem (2015) uvádí, že se při měření lidského kapitálu ve firmách uplatňují následující údaje:

- „Základní údaje o pracovní síle – demografické údaje (počty zaměstnanců podle kategorií pracovních míst, pohlaví, věku, změněné pracovní schopnosti, pracovního režimu, absence, nemoci, fluktuace, mzdy a mzdová / platová zařazení).
- Údaje o rozvoji a výkonu lidí – vzdělávací a rozvojové programy, řízení pracovního výkonu, hodnocení rozvojového potenciálu, schopnosti, kvalifikace.
- Údaje o názorech a postojích lidí – šetření názorů a postojů, tematicky zaměřené diskusní skupiny, rozhovory s odcházejícími zaměstnanci.
- Údaje o výkonu organizace – finanční, provozní a zákaznické“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 115).

Někdy bývá pojem lidský kapitál zaměňován s termínem lidské zdroje (angl. *human resource*), kterým obvykle označujeme jedince pracující v organizaci. Lidské zdroje jsou specifickou oblastí organizace, která se zabývá řízením lidského kapitálu (Mužík, Krpálek, 2017). Tureckiová (2004, s. 45) upozorňuje, že „zachováváme lidské zdroje tam, kde chceme ukázat na změny, které tato koncepce přinesla (a stále ještě přináší) v pohledu na pracovníka (člověka v pracovním procesu) a na ty, kdo jsou odpovědní za utváření a realizaci personální práce b podniku“. Mužík s Krpálkem (2017) varují v souvislosti s autory, kteří považují lidské zdroje za nejdůležitější veličinu, neboť dávají do pohybu zdroje ostatní, před nepřesným pohledem.

Lidský kapitál je pojem užší než lidské zdroje. „Lidský kapitál je vlastně vytvářen díky rozvoji lidských zdrojů, resp. díky akumulaci znalostí, schopností, dovedností,

popř. dalších vlastností osobnosti jednotlivců“ (Mužík, Krpálek, 2017, s. 111). Lidské zdroje do jisté míry implikují možnost vyčerpání („vysátí či využití pracovníka“), což není příliš pozitivní a humánní myšlenka. Z druhé strany každý člověk prochází určitými životními fázemi, které neodvratně míří ke smrti.

Německá literatura používá pojem lidský potenciál (*Mensliches Potenzial*), Palán (2002) jej definuje jako „strukturovaný soubor dispozic a předpokladů člověka k výkonu činnosti.“ (Palán, 2002, s. 113). Mezi složky lidského potenciálu můžeme řadit: „potenciál znalostní, kvalifikační, hodnotově orientační, socializační, kreativní“ (tamtéž). Je zřejmé, že lidský potenciál může být obrovským bohatstvím člověka, firmy potažmo státu. Musí mít jen příležitost sebeuplatnění.

2.3 Intelektuální kapitál

V oblasti „řízení lidských zdrojů“ má široký ohlas koncepce Armstronga a Taylora (2015), která včleňuje lidský kapitál společně s organizačním a společenským kapitálem do intelektuálního kapitálu. Uvedené vztahy můžeme vyjádřit takto:

Intelektuální kapitál = lidský kapitál + společenský kapitál + (–) organizační kapitál.

Intelektuální kapitál tvoří zásoby a toky znalostí, dovedností a schopností, které jsou v organizaci k dispozici a které přispívají k procesům vytvářejícím hodnotu. Společenský kapitál je odvozen od sítě vztahů v organizaci i mimo ni. Představuje různé projevy společenského života – vztahy, normy, důvěra – které „účastníkům umožňují efektivněji spolupracovat při dosahování sdílených cílů“ (Armstrong, Taylor, 2015). Rozvoj společenského kapitálu souvisí s rozvojem znalostí lidí prostřednictvím jejich interakcí. Zjednodušeně řečeno, ten kdo komunikuje a zároveň spolupracuje, získává větší společenský kapitál

Organizační kapitál podle Armstronga a Taylora (2015) tedy „vyjadřuje institucionalizované znalosti vlastněné organizací, které jsou uloženy v databázích, manuálech a podobně (Youndt, 2000). Často bývá označován jako „strukturální kapitál“ (Edvinson a Malone, 1997), ale podle Youndta je pojem „organizační kapitál“ vhodnější, protože mnohem přesněji vyjadřuje skutečnost, že se jedná o znalosti, které organizace skutečně vlastní“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 113).

Teorie lidského kapitálu pomáhá dle Armstronga a Taylora (2015) „vyjádřit, jaký vliv mají lidé na podnikání a jak se podílejí na vytváření hodnoty pro vlastníky. Tato teorie ukazuje, že uplatňované postupy v řízení lidí vytvářejí hodnotu vyjádřitelnou v penězích, například v podobě návratnosti investic“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 114) Vedle toho napomáhá prostřednictvím získaných údajů uskutečňovat strategie, politiky a postupy „v řízení lidských zdrojů, což přispívá ke zlepšování úrovně řízení lidí v organizaci“ (tamtéž).

Oblast lidského kapitálu je nesmírně bohatá – je to „největší poklad společnosti, lidstva – bohatství jedince“, které se díky němu vyčlenilo z živočišné říše. (Nebo jsme o tom minimálně přesvědčeni). Zdaleka ne vše zde bylo připomenuto. Lidský kapitál do jisté míry na rozdíl od hmotného kapitálu nepodléhá opotřebení, naopak jeho cena může stoupat. Následky rychlého „odepisování“ lidského kapitálu, které se v praxi „projevuje především na mzdovém příjmu“, je dle Kameníčka „nutno studovat a zdůrazňovat“ (Kameníček, 2003, s. 29). Lidský věk se prodlužuje, včetně ekonomicky aktivního období, lze tak na závěr zdůraznit, že lidský kapitál „má oproti jiným výrobním činitelům (půda, materiál apod.) tu výhodu, že představuje „samoobnovitelný“ zdroj národního bohatství“ (Krpálek, Mužík, 2017, s. 35). Předáván je z generace na generaci.

Lidský kapitál je možné definovat jako soubor vlastností a charakteristik – znalostí, talentů, dovedností, schopností, zkušeností, inteligence, úsudků a moudrosti, které jsou specifické pro jednotlivce, ať už individuálně nebo kolektivně, tj. sdílí je s větším počtem lidí. Lidský kapitál je součástí intelektuálního kapitálu organizace. Zahrnuje zejména schopnosti a dovednosti lidí a také tacitní znalosti¹⁴.

2.4 Lidský kapitál a nezaměstnanost

Chmura (2016, s. 12) uvádí, že lidský kapitál je tvořen zaměstnanci podniku, jejich znalostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a klíčovými i profesními kompetencemi. Toto jakési pomyslné vlastnictví lidského kapitálu se vztahuje k osobě uvedenými

¹⁴ Problematice profesního rozvoje a sociálního kapitálu byla věnována mezinárodní vědecká konference Vzdělávání dospělých 2019 – více viz VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2019 – v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu = Adult Education 2019 – in the context of professional development and social capital : proceedings of the 9th International Adult Education Conference : 11-12 December 2019, Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020. 379 s. ISBN 978-80-906894-8-0. ISSN 2571-3841. ISSN 2571-385X.

vlastnostmi disponující (Chmura, 2016). Právě lidé tvoří jedinečný, nepostradatelný prvek firmy. Prvek, který je schopen se učit, inovovat, měnit, posouvat, podněcovat a realizovat požadované či očekávané změny. „Jednotlivec je s ním nerozlučně spjat, není možné jej odcizit či prodat. Jeho nositel jej však může pronajmout na trhu práce v rámci pracovního kontraktu. Společně se strukturálním kapitálem je součástí intelektuálního kapitálu podniku. Tento kapitál se řadí mezi nehmotné zdroje podniku, který přispívá ke kvalitě interních procesů (Vodák, 2007). Autor ještě zmiňuje jemný rozdíl mezi termíny lidský kapitál a lidský potenciál. Termín lidský potenciál obsahuje prvek dynamičnosti a vztahuje se k budoucnosti, zatímco pojem lidský kapitál se větší měrou vztahuje k současnosti. Často jsou v praxi tyto dva pojmy zaměňovány nebo nedůsledně rozlišovány“ (Chmura, 2016, s. 12).

Brožová (2003 In Chmura, 2016) uvádí, že pokud se jedinci dlouhodobě nedaří vstoupit na trh práce, může se dostat do zásadních ekonomických potíží, které začínají propadem životní úrovně a vedou mnohdy až k existenčním problémům celé rodiny. Toto je problematika sociální exkluze, která má dopad na sociální oblast jedince i jeho okolí. Tento fenomén můžeme vidět na konci 20. století v ČR. Tzv. sociálně vyloučené lokality se stávají velkou zátěží pro společnost. Tyto problémy pak spouštějí jakousi lavinu problémů sociálních a psychologických. U jedince dochází ke ztrátě společenských a sociálních vztahů, schopnosti efektivní komunikace, až ke ztrátě důvěry ve vlastní schopnosti a naděje na změnu situace.

Výše uvedená autorka dále charakterizuje negativní důsledky, zejména pro ekonomiku, které spatřuje:

- v nižším produktu – ekonomika se nenachází ve stavu plné zaměstnanosti. Mezi skutečným a potenciálním produktem je produkční mezera – ztráta;
- v nižších úsporách – nezaměstnaní nedostávají mzdu, čímž se snižují úspory, které by mohly být využity jako úspora výhodná pro stát nebo jako kapitál k investování;
- v nižších daních – lidem bez práce nepřísluší mzda, a tudíž neodvádějí daně. Stát přichází o daňové příjmy, zatímco jeho výdaje v důsledku nezaměstnanosti rostou; rovněž přichází o tzv. zákonné pojištění – sociální a zdravotní;

- v devalvací lidského kapitálu – člověk ztrácí kontakt se svou profesí, svým oborem. Nemá možnost aktivně získávat nové dovednosti, znalosti a další zkušenosti, což vede ke ztrátě profesní kvalifikace, k tzv. dequalifikaci (Brožová, 2003 In Chmura, 2016).

Právě devalvace lidského a sociálního kapitálu v makroměřítku má zásadní vliv na rozvoj ekonomiky. V rámci mikroprostředí může mít vážné dopady na jedince a jeho okolí, vč. vzniku závislostí, patologického jednání a chování atd.

3. Pojetí a východiska strategického řízení organizace

Strategické řízení organizace je řízení zaměřené na dlouhodobé plánování a směřování organizace jako celku, případně jejích částí. Zásadní pro strategické řízení je charakteristika a určení cílů a stanovení možných způsobů jejich dosažení.

„Každá firma má určité strategie – strategie výrobní, finanční, obchodní, personální. Cíle těchto strategií nemusí být vždy plněny v celé šíři. Jde o to, zhodnotit, jak se tyto strategické cíle daří plnit a jaké jsou skutečné postupy, skutečné reálné výsledky dosažené za určité období.“ (Mikuláščík, 2015, s. 265).

Mnohdy však bývá strategie pouhým přáním, dobrým úmyslem, jakousi fikcí, nezávaznou představou, nepromyšleným či nahodilým záměrem, ale skutečnost může být úplně jiná (Mikuláščík, 2015).

3.1 Firemní strategie a strategie lidských zdrojů

Firemní strategii můžeme nahlížet „jako soubor hypotéz o vztazích příčiny a následku. Strategický systém zpětné vazby by měl být schopen ověřovat, prokazovat a upravovat hypotézy obsažené ve strategii podnikové jednotky. Vytyčením krátkodobých cílů neboli milníků v rámci procesu podnikového plánování předpovídají vedoucí pracovníci vztah mezi změnami ve stimulech výkonnosti a odpovídajícími změnami v jednom či více určených cílech.“ (Wagnerová, 2012, s. 68-69).

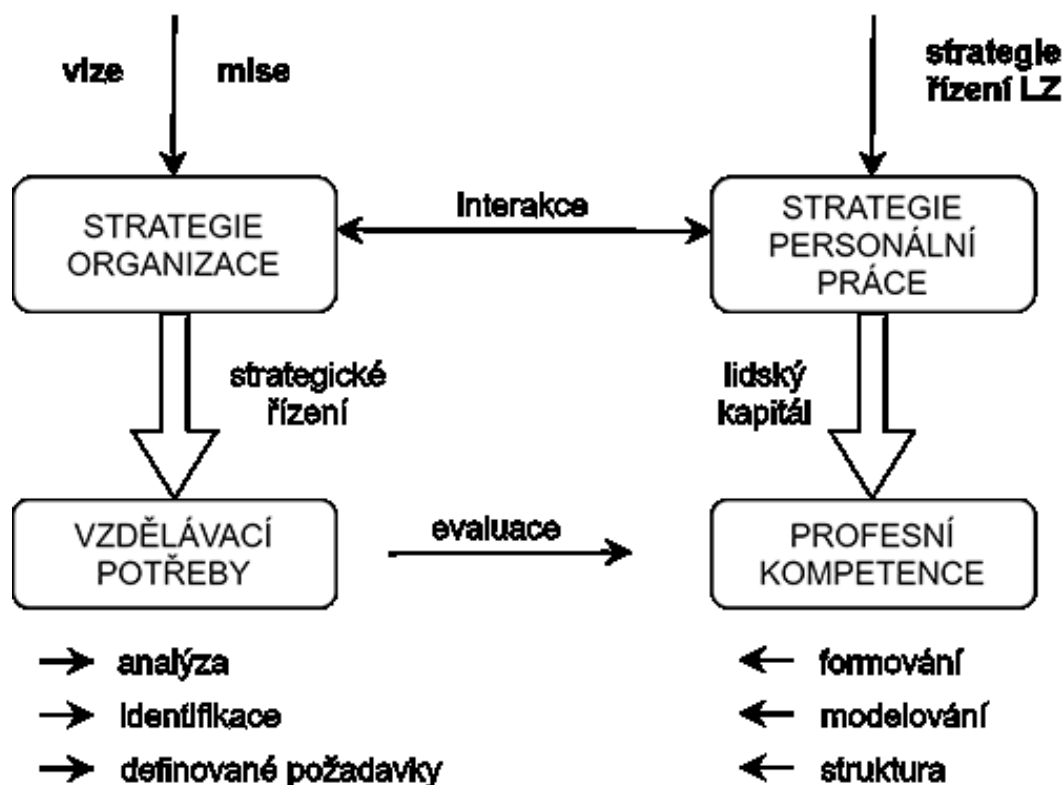
Strategické řízení lidských zdrojů přisuzuje podle Šikýře (2014) lidským zdrojům (HR), resp. lidskému kapitálu (*human capital*) jedinečné postavení mezi dalšími zdroji, tj. materiálními, finančními a informačními, a „vyzdvihuje zásadní význam lidských zdrojů pro dosažení úspěchu organizace, především pro dosažení trvalé konkurenční výhody organizace. Strategické řízení lidských zdrojů přitom uplatňuje takzvaný na zdrojích založený pohled na organizaci, jehož podstatu formuloval Wernerfelt (1984) a později doplnil Barney (1991).“ (Šikýř, 2014, s. 54).

V této souvislosti tradičně rozlišujeme tři základní úrovně řízení: 1. strategické (odpovídá náplni práce vysokého / TOP managementu), 2. taktické (střední management) a 3. operativní (nižší management) (Mikuláščík, 2015, s. 190).

V případě, že je strategie lidských zdrojů nastavena komplexně, tj. vychází ze specifické strategie lidských zdrojů, která se týká jednotlivých činností řízení lidských

zdrojů / lidského kapitálu, resp. jednotlivých personálních činností, například strategie náboru a výběru, strategie hodnocení a odměňování zaměstnanců nebo strategie vzdělávání či rozvoje pracovníků. „Podmínkou je, že tyto specifické strategie jsou vytvářeny a uskutečňovány jako systém, který směřuje k realizaci strategických cílů organizace.“ (Šikýř, 2014, s. 44).

Schéma 7: Pojetí strategického řízení organizace



Zdroj: vlastní zpracování

Významnou roli v celém procesu hraje personální manažer nebo manažer, na kterého byla delegována agenta HR. Řízení a hodnocení personálních činností je zásadní pro plnění stanovených cílů organizace. „Během uskutečňování strategií a politik lidských zdrojů je důležité systematicky hodnotit úroveň personalistiky v organizaci, hlavně úroveň jednotlivých personálních činností (výběr, hodnocení, odměňování, vzdělávání apod.) a jejich dopad na schopnosti, motivaci, podmínky a výkon zaměstnanců, což jsou parametry, které determinují podstatné výsledky organizace, zvláště provozní výsledky (produktivita, kvalita, hospodárnost), tržní výsledky (objem prodeje, tržní podíl, spokojenost zákazníků) i finanční výsledky (náklady, výnosy, zisk) organizace.“ (Šikýř, 2014, s. 47).

„V pojetí strategického řízení lidských zdrojů jde o uplatňování strategických činností řízení lidských zdrojů, přičemž určitá činnost řízení lidských zdrojů je považována za strategickou pouze v případě, že: 1) je prováděna v souladu se strategií organizace; 2) její provádění pozitivně působí na výkon organizace (Redman a Wilkinson, 2009, s. 24). Provádění jednotlivých činností řízení lidských zdrojů v souladu se strategií organizace s cílem pozitivního působení na výkon organizace je základním předpokladem dosažení trvalé konkurenční výhody organizace (Armstrong, 2007, s. 132).“ (Šikýř, 2014, s. 56).

„Manažer si je vědom, že existuje řada strategií a taktik jak dosahovat cílů podnikových i vlastních. Při svém rozhodování nad tím, který postup si vybrat, bude ovlivňován řadou faktorů a také rizik v každé volbě, včetně vlastního etického kodexu, včetně uvědomování si vedlejších účinků a pravděpodobného globálního výsledku.“ (Mikuláščík, 2015, s. 214).

„Jestliže má mít personální strategie úroveň, pak by měla navazovat reálně na strategie výrobní a finanční, měla by být v písemné podobě, srozumitelná a komplexně by měla zahrnovat celou personální práci. Měla by být přehledně rozdělena na jednotlivé části, jako je kvalitní zabezpečování pracovními silami, osobní rozvoj, vzdělávání a kariérový růst pracovníků... Celá její příprava by měla vycházet z konzultací s kompetentními lidmi v podniku s vědomím toho, že je návaznost jednotlivých strategií čímsi závažným, na čem závisí rozvoj podniku a zabezpečování strategií jiných oblastí.“ (Mikuláščík, 2015, s. 265).

Nastavení kariéry bývá obvykle provázáno s kompetenčním profilem a vychází ze strategie HR. Stanovení individuálního plánu vzdělávání a rozvoje je jeho součástí. „Při definování individuálních profesních kariér je nutné brát v úvahu ambice jednotlivců a jejich ambice účelně začlenit do systému pracovních pozic celé organizace. V závislosti na systému pracovních pozic lze pak řídit směřování lidských zdrojů k naplňování strategických cílů organizace, což je jeden z nejdůležitějších úkolů personálních manažerů.“ (Svobodová, 2015, s. 43).

3.2 Strategické řízení a strategické cíle organizace

Jak již bylo uvedeno výše, strategické řízení je proces řízení zaměřený na dlouhodobé plánování a směřování organizace. Strategické řízení ve firmě zajišťuje, že

se věci nedějí náhodně, ale podle předem naplánovaných, jasně stanovených dlouhodobých záměrů. Strategické řízení slouží jednak pro přenášení požadavků vlastníků na management organizace (tzv. governance) a jednak managementu organizace pro uspořádání, sjednocení a usměrnění chování všech lidí ve všech částech organizace. Pro strategické řízení je naprosto zásadní, aby všichni pracovníci věděli, jaké jsou společné cíle organizace, jak a proč byly definovány. Po zaměstnancích se očekává, že nasměrují svoje chování a jednání k jejich dosažení. To je opravdový, klíčový a jediný smysl strategického řízení.¹⁵

Jak již bylo uvedeno výše, v této souvislosti tradičně rozlišujeme tři základní úrovně řízení (Mikuláščík, 2015, s. 190):

1. Strategické řízení (odpovídá náplni práce vysokého / TOP managementu) – jedná se o cíle stanovované v obecnější podobě, nestrukturované, málo detailně rozpracované. Řízení odpovídá „vysokému managementu, obvykle se objevují ve výročních zprávách a v situacích, kdy firma například výrazně prosperuje a připravuje projekt svého rozvoje a expanze na nových trzích (třeba zvýšit podíl na zahraničním trhu tím, že pronikne do USA, nebo rozšíření výroby v rámci Evropy tam, kde je levnější pracovní síla a kde se dají zároveň produkty prodávat)“ (Mikuláščík, 2015, s. 176, upraveno).
2. Taktické řízení (střední management) – „navazuje obvykle na cíle strategické, je jejich praktickým rozpracováním do konkrétní podoby a v převážné míře je náplní práce středního managementu (např. vyhledat nové obchodní zástupce, přeškolen pracovníky na nové technologie, připravit reklamní kampaň a materiály pro nové produkty).
3. Operační řízení (nižší management) – konkrétní detailní a rutinní práce, která je měřitelná, méně náročná na tvořivé myšlení, rozhodování je programované, úkoly se zadávají ze dne na den, takovéto řízení odpovídá nižšímu managementu (např. udělat výběrové řízení na místo vedoucího skladu, připravit přednášku na téma asertivita, získat nové prostory pro zakoupený stroj).“ (Mikuláščík, 2015, s. 176–177, upraveno).

¹⁵ Strategické řízení (*Strategic Management*) – <https://managementmania.com/cs/strategicke-řízení>

3.3 Řízení výkonnosti

Řízení výkonnosti (*Performance Management*) se zabývá dosahováním výsledků, jde o získávání toho nejlepšího z lidí (potenciálu) a o pomoci lidem v dosažení jejich výkonnosti, kreativity a inovativnosti. Řízení výkonnosti zaměstnanců neznamená pouze kontrolování, ale spíše pomáhání jednotlivcům rozvíjet se v ty nejlepší zaměstnance, jakými mohou v rámci organizace být¹⁶. Protože k dosažení očekávaného výkonu organizace vyžaduje zaměstnavatel „schopné a motivované lidi a jejich optimální získávání, využívání a rozvíjení k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu, což zabezpečuje účelný a účinný systém řízení lidských zdrojů, uplatňovaný na základě strategie lidských zdrojů uskutečňované v souladu s konkurenční strategií, s ohledem na podnikatelské prostředí a v zájmu zainteresovaných stran.“ (Šikýř, 2014, s. 52).

„Řízení výkonnosti předpokládá jasné individuální i organizační cíle založené na finančních i dalších ukazatelích, které podporují dosažení dlouhodobé strategie firmy, transparentní systém hodnocení z více zdrojů, explicitní vztah mezi jednotlivými složkami hodnocené výkonnosti (finanční cíle, cíle v oblasti učení a osobního růstu) a odpovídající mechanismy odměňování (základní, variabilní, zvláštní apod.). Charakteristické pro systém řízení výkonnosti je zpravidla i to, že na formulaci cílů výkonnosti se podílejí sami pracovníci, což zajišťuje vysokou akceptaci hodnocení.“ (Wagnerová, 2012, s. 57).

„Řízení výkonnosti je prostředkem dosahování lepších výsledků v organizaci, v týmech a u jednotlivců tím, že se výkonnost chápe a vede v rámci odsouhlasených plánovaných cílů, standardů a kompetencí. Je to postup vytváření sdílené představy o tom, čeho by mělo být dosaženo. Jde o přístup k vedení a rozvoji lidí způsobem, který zvyšuje pravděpodobnost, že budou splněny jak krátkodobé, tak dlouhodobé cíle. Postup sám je veden a prováděn liniovým managementem.“ (Wagnerová, 2012, s. 58).

V posledních letech je trendem vytváření týmů. Týmy mohou pružně reagovat na požadavky a cíle organizace. Management výkonnosti učí, jak pomáhat členům týmu pochopit, co je a není přijatelným výkonem, je rozhodující pro úspěch konkrétního

¹⁶ Řízení výkonnosti zaměstnanců – dostupné online na <https://www.maxwell.cz/cs/treninkova-reseni/management/rizeni-vykonnosti-zamestnancu/>.

týmu. Individuální řízení výkonu je řízení lidí tak, aby bylo zajištěno dosažení stanovených cílů včas, v požadované kvalitě a efektivně. Řízení výkonu se neorientuje pouze na hodnocení práce či výkonu. „Řízení výkonnosti pomáhá manažerům připravit se na formální výkon přímých podřízených a vytvořit rozvojový plán s cílem zvýšit produktivitu zaměstnanců“.¹⁷

¹⁷ Řízení výkonnosti zaměstnanců: Získejte to nejlepší z vašeho týmu – dostupné online na <https://www.maxwell.cz/cs/treninkova-reseni/management/rizeni-vykonnosti-zamestnancu/>.

II. ANALYTICKO-EMPRIRICKÁ ČÁST

4. Výzkum v oblasti profesních kompetencí a strategického řízení firmy

V této části předložené rigorózní práce bude realizována deskripce výzkumných metod a postupů, které budou následně doplněny o výsledky výzkumného šetření. Toto šetření bylo realizováno během období let 2020 a 2021 ve třech společnostech (dále jen firmy), kterým bude níže věnována pozornost s ohledem na základní charakteristiku a vymezení činností.

Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, zásadní pro existenci firmy jsou zaměstnanci. Vedení firmy, vč. majitelů, vědí, že pouze motivovaní zaměstnanci, kteří disponují potřebnými profesními kompetencemi, přispívají k naplňování stanovené vize a mise firmy a spolupodílejí se na dosahování perspektivy a rozvoje. Snaha o dosažení konkurenční výhody firmy závisí na jedinečnosti (inovativnosti, predikovatelnosti, autentičnosti a originalitě) nabízených služeb, tj. v souladu se zdroji, které firma využívá v soutěži v rámci podnikatelského prostředí. Význam lidí – lidského kapitálu je pro firmu naprosto zásadní.

Za účelem získání potřebných dat byly využity kvalitativní a kvantitativní metody. V minulosti se měnilo pojetí kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu především ve vazbě na změny pojetí triangulace z hlediska epistemologického zdůvodnění. V současné době je smíšený výzkum chápán jako design výzkumu, u kterého je kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním východiskem. Zásadním předpokladem je, že tyto dva přístupy společně umožní lepší pochopení výzkumného problému, než pouze jeden z nich (srov. Creswell & Plano Clark, 2007, Vlčková, 2011).

Za smíšený výzkum zároveň nelze považovat pouhý sběr kvalitativních a kvantitativních dat, pokud nedojde k integraci výsledků. Zároveň se nejedná o sběr jednoho typu dat vícero metodami, tj. například kvalitativních dat prostřednictvím jednak rozhovorů a jednak pozorování nebo kvantitativních dat, jednak dotazníkem a jednak testem.

Volba počtu anebo kombinace správných kvalitativních a kvantitativních přístupů se odvíjí od výzkumného problému tak, aby jej bylo možné vyřešit (Vlčková, Lojdová, 2016).

4.1 Etika výzkumného šetření

Firmy, kde bylo realizováno výzkumné šetření, bude v rámci obhajoby závěrečné práce uvedena. Ovšem z důvodu ochrany obchodního tajemství, ochrany osobních údajů a GDPR není v předložené práci firma jmenována.

Po dohodě s vedením firmy a následnou konzultací s Katedrou andragogiky a managementu vzdělávání PedF UK byla tato skutečnost respektována, a to také v souladu s obchodním tajemstvím, které je v České republice legislativně upraveno v § 504, který uvádí, že obchodní tajemství „tvoří konkurenčně významné, určitelné, ocenitelné a v příslušných obchodních kruzích běžně nedostupné skutečnosti, které souvisejí se závodem a jejichž vlastníci zajišťují ve svém zájmu odpovídajícím způsobem jejich utajení“ (zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů). Za tohoto předpokladu byl výzkum realizován se všemi etickými aspekty (důvěrnost – ve výzkumu nebyla uveřejněna žádná data, která by vedla k identifikování firem; poučený souhlas – všichni respondenti se výzkumného šetření účastnili dobrovolně a získaná data byla anonymizována, o tom byli předem informováni (Švaříček, Šedřová et al., 2007). Prakticky v rámci každého výzkumu je třeba řešit určité etické otázky, kterými by se měli badatelé zabývat, což bylo součástí i tohoto výzkumného šetření.

4.2 Cíl výzkumu a stanovení výzkumného problému

Na základě studia primárních a sekundárních zdrojů z oblasti strategického managementu, řízení lidských zdrojů a kompetenčního přístupu v oblasti vzdělávání zaměstnanců byl stanoven výzkumný problém a následně výzkumné otázky.

Byla použita kvalitativní metodologie. Výzkumný problém lze definovat v souladu s cílem práce, a to: Jak ovlivňuje proces strategického řízení firmy podnikové procesy, vč. nastaveného modelu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v kontextu délky jejich praxe? Jaké jsou profesní kompetence zaměstnanců?

Strategické řízení lidských zdrojů představuje specifický přístup k vytváření a uskutečňování strategií lidských zdrojů, které jsou integrovány se strategií organizace a podporují dosahování strategických cílů firmy. Délka praxe zaměstnanců, a její význam pro strategické řízení, byla předem konzultována s vedením firmy. Na základě doporučení bylo výzkumné šetření upřesněno právě s ohledem na potřebu zkoumat fluktuaci, motivaci (ochotu dále se vzdělávat) a získávání a rozvíjení profesních kompetencí (ve vazbě na stanovené kompetenční profily vybraných pracovních pozic).

V této části výzkumu byla použita kvalitativní metodologie. Výzkumný problém lze definovat, tedy formulovat, v souladu s cílem práce, a to: Jak ovlivňují proces strategického řízení firmy podnikové procesy, vč. nastaveného modelu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců? Cílem je tedy sledovat procesy dalšího profesního vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v kontextu s nastaveným kompetenčním profilem, souladem se strategií řízení lidských zdrojů a dalšími firemními faktory.

K dosažení empirických výsledků je zapotřebí výzkumný problém rozložit do několika výzkumných otázek (VO), které tuto problematiku více specifikují a umožní tak dosažení stanoveného cíle výzkumu. Autor práce stanovil následující výzkumné otázky:

- VO1:** Jak determinuje strategický přístup řízení organizace další profesní vzdělávání a rozvoj zaměstnanců vzhledem k jejich praxi ve firmě?
- VO2:** Je realizováno další profesní vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizaci se souladem s nastaveným kompetenčním profilem?
- VO3:** Jaké motivační nástroje jsou využívány v rámci strategického řízení organizace pro zaměstnance za účelem jejich dalšího profesního vzdělávání vzhledem k jejich praxi ve firmě?

4.3 Použité výzkumné metody

Předložené výzkumné šetření využívá dvě výzkumné metody. U kvantitativní výzkumné metody se jedná o nestandardizovaný dotazník, u kterého je velkou výhodou pokrytí relativně velkého vzorku. Zároveň v dnešní době¹⁸ jsou ideální dotazníky, které může respondent vyplnit on-line na internetu (Vojtíšek, 2012). Dotazníkové

¹⁸ V současné společnosti probíhá pandemie COVID-19, která se jako první objevila v Čínské městě Wu-chan na konci roku 2019 a následně expandovala do celého světa (Abdulmir, & Hafidh, 2020). Tato pandemie tak zásadně ovlivňuje celý svět, který se pokouší zamezit lidským a materiálním ztrátám. Zároveň prevencí proti šíření této nemoci je zamezení zvýšeného sociálního kontaktu mezi lidmi, čemuž při výzkumných činnostech napomáhají online dotazníky. Proto druhá etapa byla převedena do online prostředí.

šetření se používá nejčastěji pro zjišťování názorů a postojů různých skupin respondentů, ale i pro získání hodnotících soudů o jevech edukační a jiné reality i o vlastnostech samotných subjektů. V andragogickém výzkumu (viz Průcha, 2014 a Veteška, 2016) jsou dotazníky vyšetřování nejčastěji dospělí zúčastňující se různých vzdělávacích akcí, zaměstnavatelé a zaměstnanci posuzující tzv. efekty dalšího profesního vzdělávání, manažeři zajišťující vzdělávání v podnicích, analyzují vzdělávací potřeby apod. (Průcha, 2014).

Zároveň je stavba dotazníku jednou z nejdůležitějších a nejobtížnějších prací v empirickém zkoumání. Jednotlivé otázky dotazníku jsou prostředky, pomocí kterých výzkumník získává fakta, jimiž potvrzuje nebo vyvrací hypotézy vycházející z předchozího stupně poznání problému (Zich, 2014). V tomto šetření byly využity otázky uzavřené, které byly sestaveny po analýze primárních a sekundárních zdrojů z oblasti strategického managementu, řízení lidských zdrojů a kompetenčního přístupu v oblasti vzdělávání zaměstnanců¹⁹. Zároveň pro konstrukci dotazníkového šetření byly využity dlouholeté zkušenosti výzkumníka v této oblasti.

Druhou výzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor, který bývá označován jako kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Podle situace se polostrukturovaný rozhovor může blížit strukturované nebo nestrukturované formě. Respondentům se v tomto případě nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativ odpovědí, ale navíc se od nich požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění (Chrátka, 2016).

Polostrukturovaný rozhovor obsahuje připravené otázky, důsledně a systematicky směřující k identifikaci výzkumných témat pomocí příštích odpovědí. Ovšem nejdůležitější částí rozhovoru je jádro, které představuje schéma závazné pro výzkumníka. Toto schéma se skládá z témat a otázek, které výzkumník musí probrat. Výzkumní i aktér si jsou rovnocennými účastníky rozhovoru a odpovědi se rodí v situační interakci (Miškovič, 2019).

¹⁹ Mezi klíčové zdroje patřily práce Hroníka (2007, 2018), Vetešky a Tureckiové (2006, 2020), Průchy (2014), Armstronga a Taylora (2015, 2020), Vetešky (2012, 2014, 2016), Hroníka a kol. (2018).

4.4 Časový harmonogram a organizace výzkumu

Výzkumné šetření bylo připraveno v lednu 2020. První fáze začala v únoru 2020 a měla do března 2020 (sběr dat). Vzhledem k vyhlášení mimořádného stavu, omezení ve výrobě a distribuci byla aktivita pozastavena. Druhá fáze sběru dat byla spuštěna v září 2020. Tentokrát nebyla použita tištěná dotazníková matice, ale dotazník byl vytvořen v elektronickém prostředí (na intranetu firem). V říjnu 2020 byly realizovány rozhovory s manažery tří výše uvedených firem. V listopadu proběhla urgence online dotazování. V prosinci 2020 a v lednu 2021 byla data zpracována a postupně vyhodnocena s respekt k anonymizaci jednotlivých položek.

4.5 Definování výzkumných hypotéz

Hypotézy tvoří jádro kvantitativně orientovaných výzkumů. Při formulaci hypotéz je nezbytné dodržovat několik základních požadavků:

- hypotéza je tvrzení vyjádřené oznamovací větou,
- hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými,
- hypotézu musí být možno empiricky ověřovat; proměnné, které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné (Chráska, 2016).

Při testování (ověřování a verifikaci) hypotézy jde o rozhodnutí, zda můžeme vyslovenou hypotézu přijmout. Rozhodnout o přijatelnosti hypotézy lze u kvantitativních výzkumů pouze na základě rozsáhlého sběru dat, jejich třídění, zpracování a vyhodnocování. Na základě cílů předložené práce, zpracovaných teoretických kontextů a zkušenosti autora předložené práce, byly formulovány následující hypotézy:

- H1: Zaměstnanci s kratším pracovním působením ve firmě pociťují větší nároky na vznik nových profesních kompetencí během pandemie covid-19, než pracovníci s delším pracovním působením ve firmě.
- H2: Délka pracovního působení zaměstnanců ve firmě má vliv na vnímání realizovaného systému dalšího profesního vzdělávání zaměstnanců v souladu s nastaveným kompetenčním profilem (resp. systémem hodnocení).
- H3: Délka pracovního působení zaměstnanců ve firmě má vliv na vnímání nastaveného individuálního vzdělávacího plánu vycházejícího z firemní analýzy vzdělávacích potřeb.

Výše uvedené hypotézy budou následně, po statistickém a analytickém zpracování dat, ověřovány (verifikovány / falzifikovány).

4.6 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Při realizaci výzkumného šetření existuje více způsobů, jak vybírat respondenty, kteří budou vhodně reprezentovat celý výzkumný soubor. V tomto výzkumu se jednalo o záměrný výběr, u kterého nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby (Chrátka, 2016).

Respondenti předloženého výzkumu pocházeli z vybraného holdingu. V rámci holdingu byly do výzkumného šetření zapojeny tři pobočky (dále jsou označeny jako firma A, firma B a firma C). Celkem bylo osloveno 528 zaměstnanců; výzkumného šetření se nakonec zúčastnilo 341 zaměstnanců (respondentů), což je 64,6 % oslovených. Vzhledem k tomu, že dotazníky byly v první fázi distribuovány pomocí tištěných archů, v druhé potom prostřednictvím online prostředí (intranetové sítě firmy), tak výše uvedená návratnost je uspokojivá. Pro srovnání např. Chrátka (2016) uvádí, že odborná literatura stanovuje návratnost dotazníků, které nebyly osobně distribuovány mezi 30 % až 60 %. V našem případě je návratnost vyšší jednak z důvodu urgency (žádost prostřednictvím vedoucích týmů), jednak přednesení žádosti a vysvětlení záměru výzkumu zaměstnancům na pracovních poradách.

V rámci firmy A bylo do výzkumu zahrnuto 112 zaměstnanců na pracovní poměr – HPP (do výzkumu byly zahrnuti pouze ti, kteří mají výši pracovního úvazku v rozmezí 0,7 až 1,0. To také z důvodu, že u těchto pracovníků pravidelně probíhá roční hodnocení, sestavování vzdělávacích plánů a kompetenčních profilů). Z firmy B pak 84 zaměstnanců a z firmy C 145 zaměstnanců.

Tabulka 1: Přehled genderového zastoupení zaměstnanců

pohlaví	firma A		firma B		firma C	
muži	48	42,8 %	41	48,8 %	82	56,6 %
ženy	64	57,2 %	43	51,2 %	63	43,4 %

Zdroj: vlastní zpracování

Výše uvedená tabulka (č. 1) znázorňuje genderové zastoupení zaměstnanců v jednotlivých firmách. Konkrétně se do výzkumného šetření zapojilo ve firmě A celkem 42,8 % mužů a 57,2 % žen. Dále ve firmě B 48,8 % mužů a 51,2 % žen; ve firmě C pak 56,6 % mužů a 43,4 % žen. Z hlediska genderu můžeme konstatovat, že respondenti jsou rovněž zastoupeni ve výzkumném šetření.

Tabulka 2: Přehled věkového zastoupení zaměstnanců

věk zaměstnanců	firma A		firma B		firma C		A, B a C
	abs. počet	%	abs. počet	%	abs. počet	%	souhrn abs. počtů
do 25 let	19	17,0	22	26,2	28	19,3	69
26 – 34 let	26	23,2	13	15,5	41	28,3	80
35 – 44 let	14	12,5	17	20,2	33	22,7	64
45 – 54 let	21	18,8	19	22,6	20	13,8	60
55 – 64 let	23	20,5	8	9,5	19	13,1	50
nad 65 let	9	8,0	5	6,0	4	2,8	18

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky 2 je možné vyčíst věk respondentů v jednotlivých firmách A, B a C a celkový absolutní počet. Věkové rozložení respondentů bylo rozděleno do šesti skupin, které jsou uvedené v tabulce 2. Věk respondentů je ve vztahu k šesti definovaným skupinám vyvážený. Zároveň nejsou mezi jednotlivými firmami (A, B a C) žádné věkové rozdíly mezi jejich zaměstnanci. Nejpočetnější skupina respondentů je ve věkové kategorii 26 až 34 let (celkem 23,4 % respondentů.) Nejméně početná skupina je věku nad 65 let (5,2 %).

4.7 Interpretace a analýza získaných dat – dotazníkového šetření

Tabulka 3 uvádí délku praxe ve firmách A, B a C (tj. v rámci holdingu). Praxe zaměstnanců je tedy zohledněna pouze v rámci uvedených firem (tzn., že u některých pracovníků může být profesní zkušenost delší, ale pro potřeby tohoto výzkumu vycházíme z dat – tedy praxe v rámci holdingu). Délka praxe je zásadní ukazatel, podle kterého byly vyhodnoceny jednotlivé otázky v dotazníku – 5 kategorií členění zaměstnance: a) délka praxe do 2 let, b) praxe v délce 3 až 5 let, c) 6 až 10 let, d) 11 až 15 let a e) 16 a více let praxe v rámci holdingu (firmy).

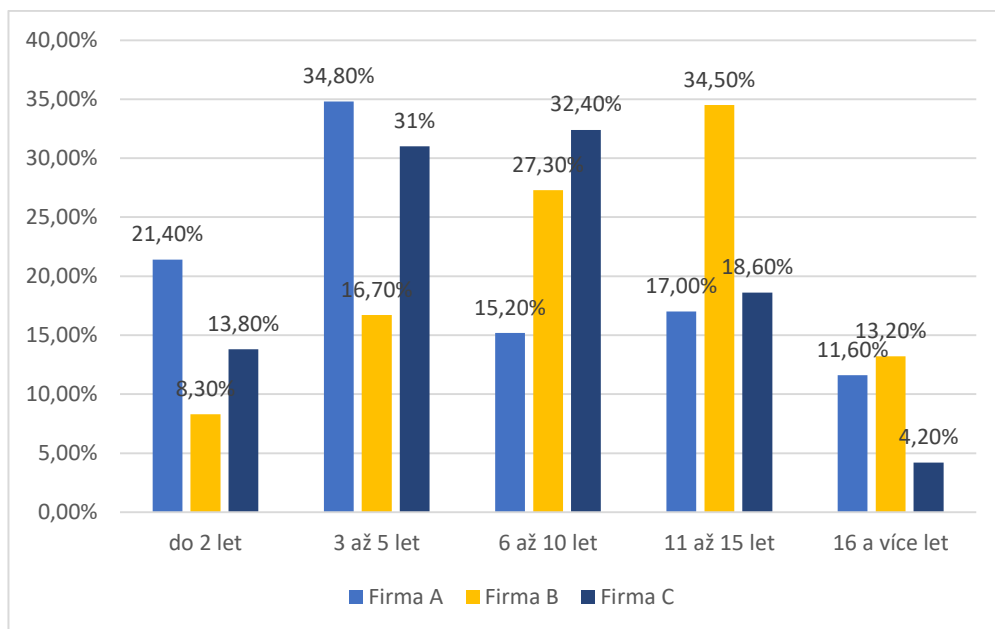
Tabulka 3: Délka praxe zaměstnanců v rámci sledovaných firem

délka praxe (HPP) ve firmě	firma A		firma B		firma C		A, B a C
	abs. počet	%	abs. počet	%	abs. počet	%	souhrn abs. počtů
do 2 let	24	21,4	7	8,3	20	13,8	51
3 až 5 let	39	34,8	14	16,7	45	31,0	98
6 až 10 let	17	15,2	23	27,3	47	32,4	87
11 až 15 let	19	17,0	29	34,5	27	18,6	75
16 a více	13	11,6	11	13,2	6	4,2	30

Zdroj: vlastní zpracování

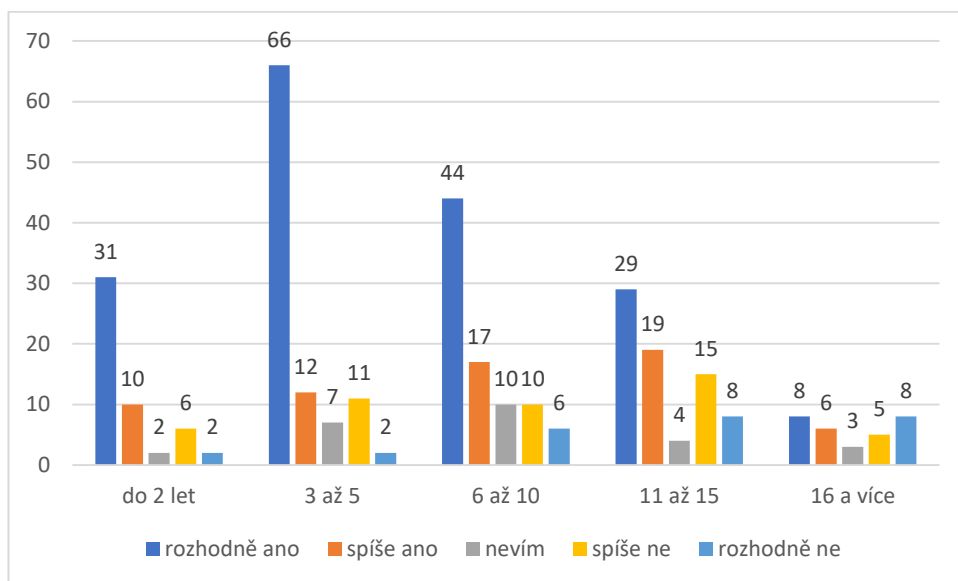
Délka praxe je výchozí faktor, podle kterého byly sledovány a následně komparovány jednotlivé otázky v dotazníku směřující k VO a H. Pro potřeby výzkumu bylo stanoveno 5 kategorií zaměstnanců podle délky praxe ve firmě. Zdůvodnění je uvedeno výše. Konkrétní údaje jsou uvedeny v grafu 1.

Graf 1: Délka praxe zaměstnanců v rámci sledovaných firem



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2: Reakce managementu na pandemii



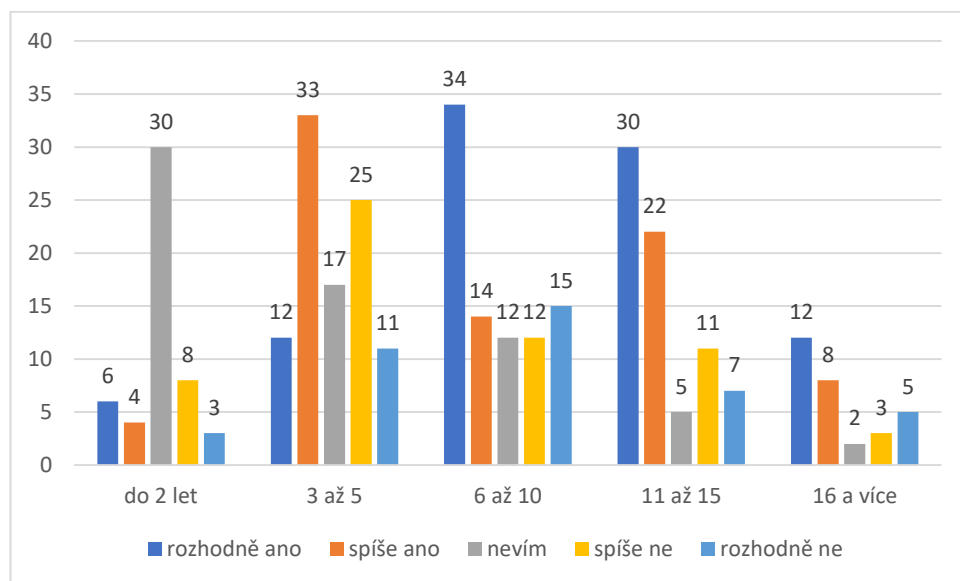
Zdroj: vlastní zpracování

Zaměstnanci s kratší praxí ve firmě jsou celkově pozitivně naladěni, což ukazuje graf 2. Zaměstnanci ve skupině do 5 let praxe důvěřovali managementu firem, že zvládají situaci související s pandemií covid-19. U první věkové kategorie rozhodně ano uvedlo 31 zaměstnanců a spíše ano 10 zaměstnanců. U druhé skupiny (3 až 5 let praxe ve firmě) rozhodně ano uvedlo 66 zaměstnanců a spíše ano 12 zaměstnanců a u třetí (6 až 10 let praxe ve firmě) rozhodně ano uvedlo 44 zaměstnanců a spíše ano 17 zaměstnanců (dále jen také „respondenti“).

U dalších dvou věkových kategorií (11 až 15 let praxe ve firmě a 16 let a více) odpovědi již nebyly tak jednoznačné, tedy jednoznačně pozitivní. U poslední skupiny zaměstnanců naopak rozhodně ano bylo v počtu zastoupených odpovědí stejné, jako u rozhodně ne. Podobnou situaci lze vysledovat i u čtvrté skupiny, u které ovšem převažovaly odpovědi spíše ano a rozhodně ano (viz graf 2).

Zajímavé je, že u třetí věkové kategorie se poměrně hodně respondentů vyjádřilo neutrálně, tedy že nevědí. Respondenti ve věkové skupině 6 až 10 let praxe ve firmě jsou rovněž specifickou skupinou zaměstnanců z hlediska fluktuace, syndromu vyhoření a určité míry nespokojenosti.

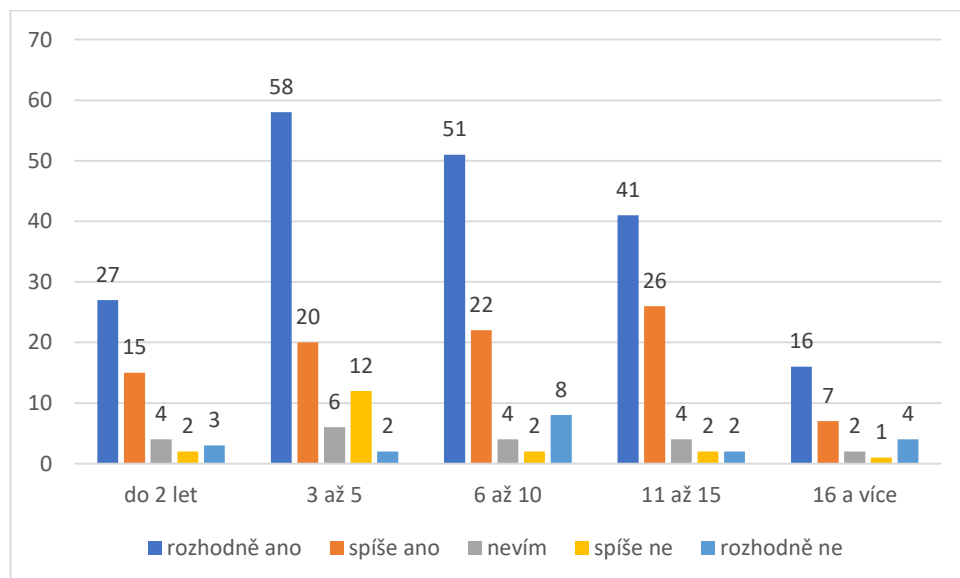
Graf 3: Požadavky na dovednosti a znalosti zaměstnanců



Zdroj: vlastní zpracování

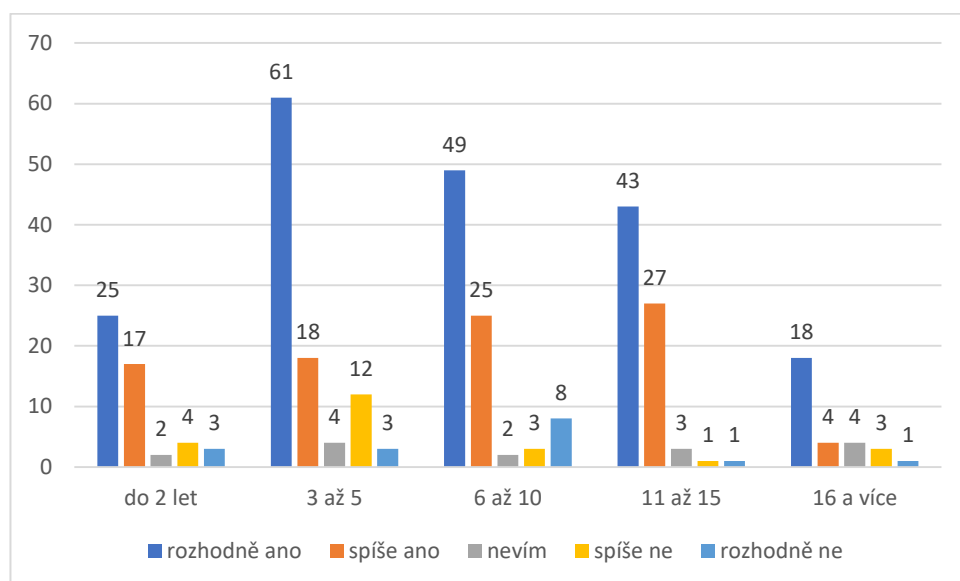
Další oblastí související s cíli výzkumu byla problematika nároků na nové dovednosti a znalosti, které vyvstaly v roce 2020. Zajímavé zjištění jistě je, že pracovníci s nejkratší praxí uváděli jako nejčastější odpověď: nevím. Druhá věková skupina je již stabilnější, třetí se dá označit za pozitivnější (podobně i čtvrtá skupina).

Graf 4: Změna pracovních činností souvisej s pandemií covid-19



Zdroj: vlastní zpracování

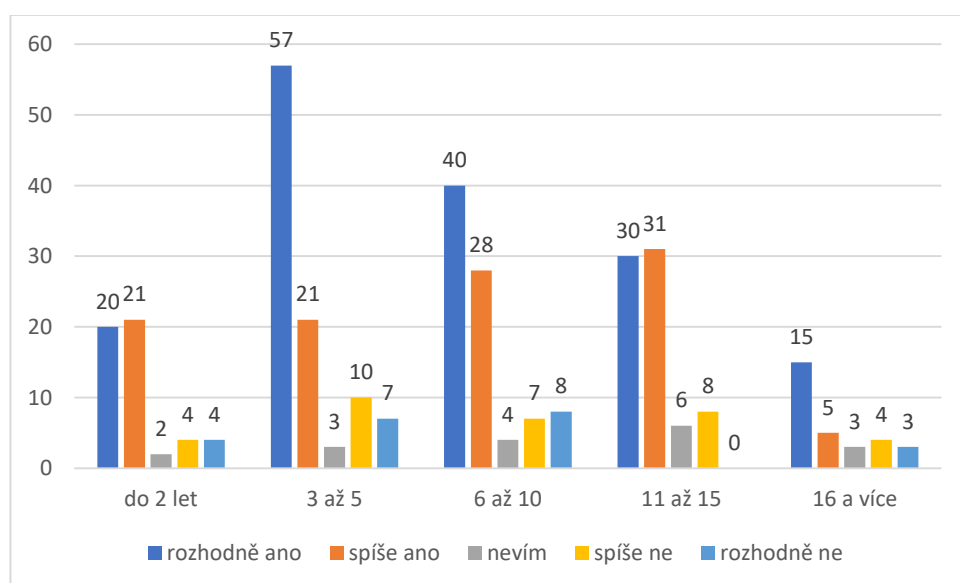
Graf 5: Nové požadavky – odpovědnost, přesnost a flexibilita



Zdroj: vlastní zpracování

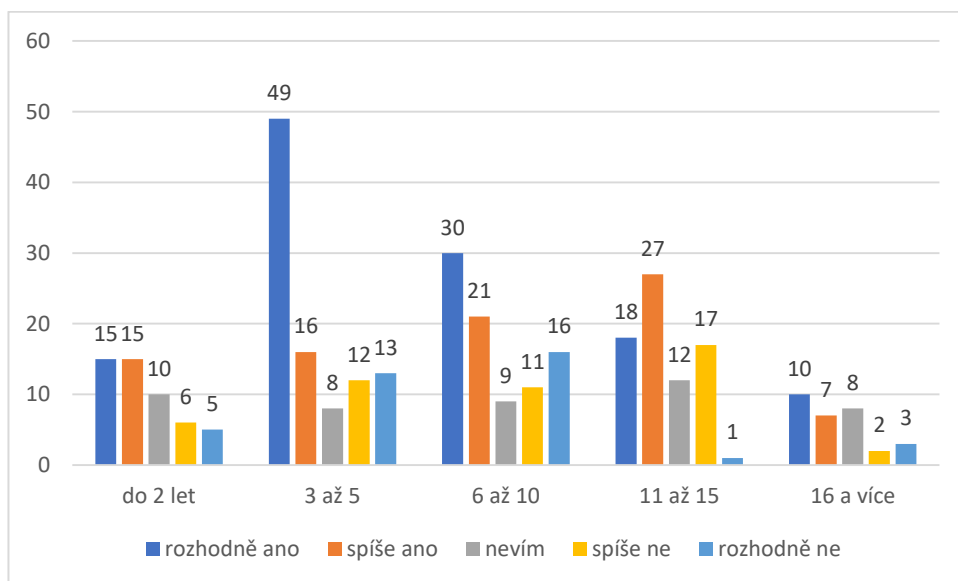
Pracovníci s kratším pracovním působením ve firmě pociťují větší nároky na vznik nových profesních kompetencí během pandemie covid-19, než pracovníci s delším pracovním působením ve firmě (graf 5). V 89 % se vyjádřili, že vznikla potřeba na kompetence – odpovědnost, flexibilita a přesnost vykonávaných pracovních činností. Podobně i u ostatních věkových kategorií najdeme jednoznačné vyjádření s ohledem na změny vzniklé v souvislosti s pandemií covid-19.

Graf 6: Efektivnost systému vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 7: Efektivnost používaných metod vzdělávání



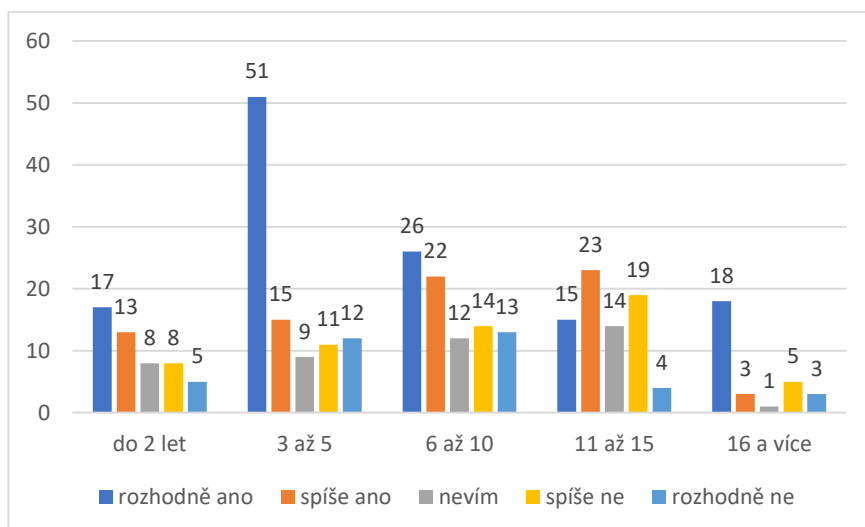
Zdroj: vlastní zpracování

V rámci výzkum byla pozornost zaměřena na dvě „androdidaktické“ oblasti práce s pracovníky. Jednalo se o zjišťování spokojenosti s nastaveným systémem vzdělávání, který v rámci firmy zahrnuje adaptační vzdělávání (při nástupu každého pracovníka je realizováno zaškolení, zaučení a seznámení s předpisy, vizemi a legislativou; v některých případech je nastaven mentoring), další profesní vzdělávání, rozvoj pracovníků (osobnostní rozvoj zaměřený na vlastnosti, postoje a chování – zde je realizováno v rámci sociálních kompetencí, emočních a psycho-sociálních), zejména specialistů a manažerů (vč. koučinku, outdoortrainig, teambuilding) a v některých případech i podpora při změně kvalifikace (rekvalifikace).

Všechny věkové kategorie (1 až 5) se shodují na tom, že systém je ve firmě nastaven dobře, je srozumitelný a jednoznačně provázaný s individuálním vzdělávacím (rozvojovým) plánem a s kompetenčním profilem. Každoroční hodnocení pracovníků rovněž reflektuje výsledky, které byly dosaženy v rámci firemního modelu vzdělávání a rozvoje pracovníků. Tyto výsledky jsou částí podkladů pro odměňování (zejména v rámci roční bonifikace).

Většina respondentů (81 %) odpovídala v rámci dotazování, že rozhodně ano či spíše ano pozitivně hodnotí systém firemního vzdělávání a rozvoje.

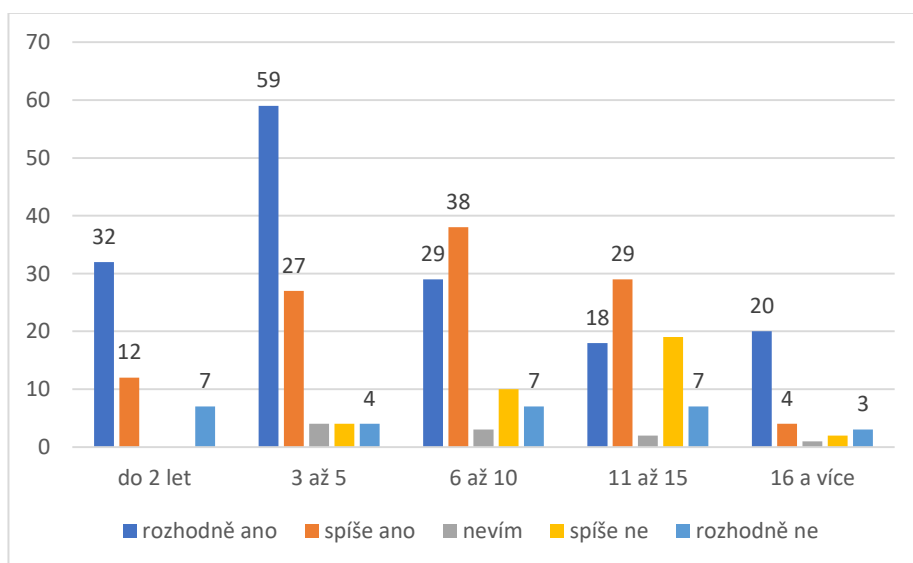
Graf 8: Efektivnost používaných rozvojových metod



Zdroj: vlastní zpracování

Podobně byly hodnoceny metody rozvoje pracovníků. U specialistů (analytiků, vývojových specialistů, produktových manažerů, finančních analytiků) a manažerů – vedoucích týmů je využívání rozmanitých metod a forem dalšího profesního vzdělávání nutností. Tradičně se ve firmě osvědčily např. mentoring, koučink, oudortrainig, teambuilding a stáže (sdílení best practice). Podobně byly hodnoceny faktory související se souladem kompetenčního profilu s požadavky na další profesní vzdělávání pracovníků (viz graf 9).

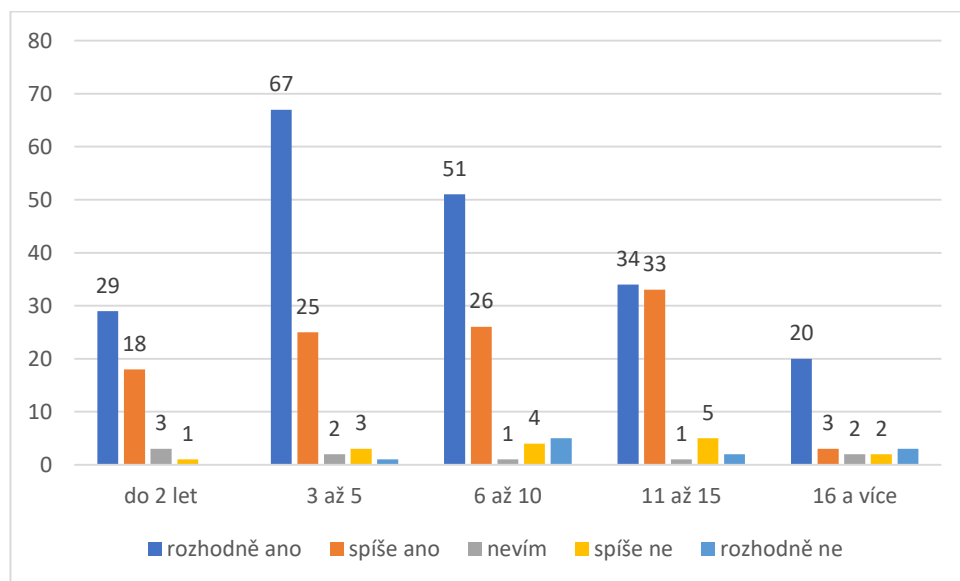
Graf 9: Soulad kompetenčního profilu s požadavky na DPV



Zdroj: vlastní zpracování

Délka pracovního působení zaměstnanců ve firmě (graf 9) má vliv na vnímání realizovaného systému dalšího profesního vzdělávání zaměstnanců v souladu s nastaveným kompetenčním profilem (KP-SI). První dvě věkové kategorie jednoznačně uváděli rozhodně ano a spíše ano.

Graf 10: Individualizace vzdělávacího plánu



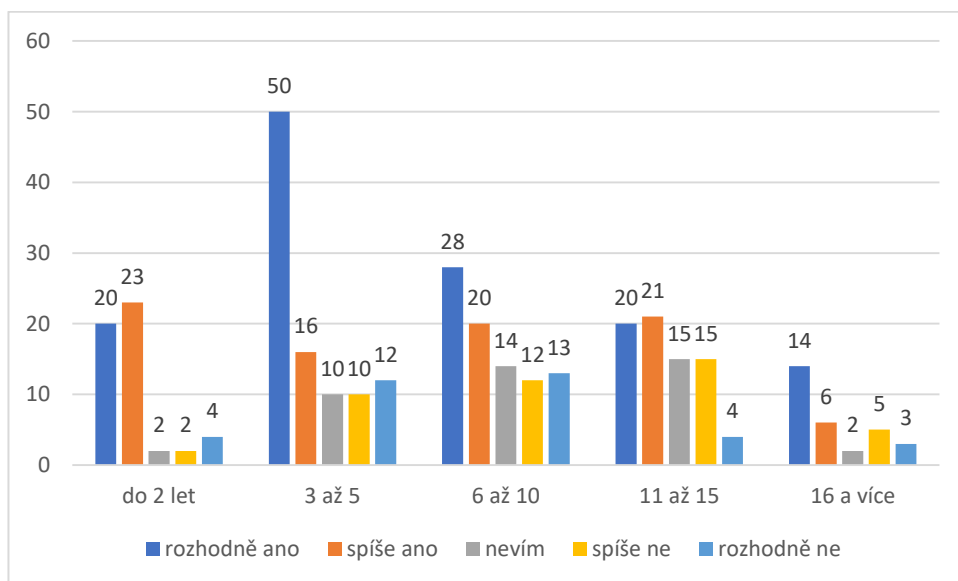
Zdroj: vlastní zpracování

Téměř 95 % respondentů uvedlo, že individualizace nastavení vzdělávacího (rozvojového) plánu je přínosná a odráží tak spravedlivé výsledky z hlediska pracovního výkonu v návaznosti na systém vzdělávání a hodnocení.

Zajímavé jsou odpovědi respondentů ze 4 věkové kategorie. Celkem 34 odpovědělo rozhodně ano a 33 spíše ano. U ostatních věkových skupin je rozložení diferencovanější. Pátá věková skupina je naopak velmi spokojená s nastaveným individuálním plánem vzdělávání a rozvoje.

Délka pracovního působení zaměstnanců ve firmě má vliv na vnímání nastaveného individuálního vzdělávacího plánu vycházejícího z firemní analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb. Většina respondentů hodnotila rozhodně ano a spíše ano.

Graf 11: Transparentnost modelu hodnocení



Zdroj: vlastní zpracování

Transparentnost nastaveného modelu hodnocení zaměstnanců hodnotí pozitivně většinou respondenti v prvních dvou věkových skupinách. Třetí a čtvrtá věková skupina jsou pesimističtější (zde pouze mírně převažuje rozhodně ano a spíše ano). Poslední skupina naopak vidí model jako transparentní.

4.8 Interpretace a analýza získaných dat – rozhovory

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, které byly získány prostřednictvím analýzy přepisu polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumného šetření se účastnili tři respondenti, kteří pracovali v holdingu na pozici manažera v jedné z výše uvedených poboček (firma A, firma B, firma C). Všechny realizované rozhovory byly anonymní a všichni respondenti byli podrobně informováni o metodách a účelu prováděného výzkumného šetření (při interpretaci dat jsou respondenti označeni jako respondent A, respondent B, respondent C, podle jednotlivých firem). V předkládaném výzkumu byly otázky zaměřeny na získání důležitých informací na téma vzdělávání a rozvoj pracovníků v kontextu strategického řízení organizace. Zároveň byly tyto otázky zaměřeny na naplnění výše uvedeného výzkumného cíle.

Po analýze polostrukturovaných rozhovorů byly identifikovány celkem tři kategorie vzešlé z otevřeného kódování. První kategorie motivačních nástrojů obsahuje kódy: peněžní model, nepeněžní model, další vzdělávání, moderní typ výhod a

kompetenční plán. Kategorie systém dalšího profesního vzdělávání: kompetenční profil, kreativita, konference, finanční rozpočet. Kategorie efektivita a bariery dalšího vzdělávání: závěsná zpráva, hodnocení, odměňování, neochota zaměstnanců a nedostatky v komunikaci.

S těmito kategoriemi může být v budoucnu dále pracováno jako s proměnnými, jenž představují základní stavební kameny pro budoucí teorie.

4.8.1 Kategorie – motivační nástroje

První oblast byla definována po analýze přepisů jednotlivých rozhovorů jako: kategorie – motivační nástroje v kontextu strategického řízení organizace. Ty jsou uplatňovány za účelem dosahování vyšších pracovních výkonů zaměstnanců. Tyto nástroje jsou tak v rukách manažerů účinným mechanismem, který jednoznačně napomáhá k rozvoji organizace. Respondenti se v rozhovorech postupně vyjadřovali k nastaveným systémům hodnocení a odměňování v jednotlivých firmách. Respondent A k této oblasti uvádí: *„Podle mého názoru je systém hodnocení a odměňování srozumitelný a transparentní. Každý zaměstnanec ví, za co a kdy dostane odměnu, mimořádnou odměnu, benefit nebo výkonnostní roční odměnu. Rovněž skvěle funguje nepeněžní model odměňování. Máme flexibilní platformu, za vývoj a uvedení na trh, nového výrobku či služby, je jednoznačně odměna – finanční i nefinanční. Práce na variaci a nové generaci produktů je pro nás existenční záležitost, někdy boj o přežití.“*

Respondent B se k fungování systému hodnocení a odměňování ve firmě B vyjadřuje: *„Osvědčil se cafeteria systém jako moderní typ zaměstnaneckých benefitů. Zaměstnanec si může vybrat mezi dvěma a více typy výhod.“* Dále v rozhovoru tento typ systému odměňování hodnotí jako efektivní nástroj, který můžeme jednoduše a efektivně realizovat politiku nepeněžního odměňování zaměstnanců.

Respondent C v rozhovoru sdělil, že: *„Jedním z benefitů je možnost dalšího vzdělávání v pracovní době. U manažerů je realizován individuální rozvojový plán. Ten je každoročně aktualizován. Manažeři mají možnost jednou ročně absolvovat stáž či konferenci v ČR nebo v zahraničí. Sledují tak trendy v oboru, následně předávají získané informace podřízeným.“*

Z výpovědí respondentů je patrné, že v rámci celého holdingu jsou využívány různé motivační nástroje, které mají manažeři k dispozici. Zároveň se respondenti v rozhovorech zmiňují o specifčnosti systému odměn v minulém roce, který byl

výrazně ovlivněn pandemií covid-19. Během tohoto roku museli manažeři využívat různé motivační nástroje, vzhledem k tomu, že některé formy odměňování (např. realizace externího dalšího profesního vzdělávání) nebyly možné.

V kontextu systému odměňování se respondenti zároveň vyjadřovali k využívání motivačních nástrojů ve vztahu k dalšímu vzdělávání a rozvoji pracovníků (někdy byl uváděn pojem: osobnostní rozvoj). Respondent A k užívání motivačních nástrojů v kontextu dalšího profesně orientovaného vzdělávání vypověděl: *„Navázání s kompetenčním plánem a profilem konkrétní pracovní pozice je účinné a u nás ve firmě se osvědčilo.“* Respondent B sdělil, že: *„Zaměstnanci si nemusí brát volno, dovolenou. Vzdělávat se mohou v rámci pracovní doby.“*

Respondent k tomuto tématu řekl, že: *„Manažeři mají „svůj“ rozpočet, ze kterého mohou realizovat stáž či konferenci v ČR nebo v zahraničí. Zaměstnanci mohou v rámci pracovní doby využít různé formy vzdělávání.“*

Jak je po analýze rozhovorů patrné, tak v rámci holdingu je využíváno široké spektrum systému odměn, což při konkrétním srovnáním jednotlivých firem v rámci holdingu nemusí být vždy vnímáno jako žádoucí. Bylo by vhodné tento systém odměňování v kontextu jednotlivých firem sjednotit. Výrazné odlišnosti mezi jednotlivými firmami jsou pak patrné u využívání motivačních nástrojů v kontextu dalšího profesního vzdělávání. Každý respondent – manažer tedy využívá odlišné motivační nástroje.

4.8.2 Kategorie – systém dalšího profesního vzdělávání

V této kategorii se respondenti vyjadřovali k systému dalšího profesního vzdělávání, který je ve firmě ovlivňován strategickým přístupem řízení organizace. Respondent A komentuje systém strategického řízení organizace v kontextu dalšího profesního vzdělávání jako: *„Navázání s kompetenčním plánem a profilem konkrétní pracovní pozice je účinné a u nás ve firmě se osvědčilo. Stále hledáme nové způsoby, jak dělat věci jinak, nově, moderně. Pravidelně máme meetingy, kde je prostor pro nápady a inovace. Vývoj software, služeb a dalších neustále diskutujeme s produktovým oddělením, jednotlivými produktovými managery.“*

Respondent B uvádí: *„Zaměstnanci si nemusí brát volno, dovolenou. Vzdělávat se mohou v rámci pracovní doby. Obvykle nestanovují omezení na zaměstnance. Podporují zejména kreativitu, inovativnost a nové myšlenky, nápady“*

Zároveň i respondent B zmiňuje, že inovace a nové nápady jsou pro firmu jasnou konkurenční výhodou, což vidí a oceňují i majitelé firmy. Udržitelný rozvoj a konkurenceschopnost jsou zásadními pilíři budoucnosti. Také většina členů úzkého managementu se s tímto trendem ztotožňuje. Dále respondent B k tomuto přístupu uvádí: „*Považuji to za strategickou výhodu naší firmy – nabízet něco, co nikdo jiný nemá, neumí. Vývoj nových produktů je pro nás zásadní. Roli hraje správné načasování, v poslední době je těžké – z důvodů politických a globálních tyto procesy řídit a realizovat. Strategická orientace, strategické myšlení manažerů je nezbytné.*“ Ještě dodává, že firma podporuje vizionáře, kteří mají ve firmě výhodnou pozici. Zároveň i pilní produktoví specialisté mohou posunout obsah, formát a marketingovou kampaň produktu. Respondent B tak identifikoval jako klíčovou změnu myšlení zaměstnanců, které následně odstraňuje bariéry, mění chování a postoje. Tato změna je z pozice manažera u výše zmíněného respondenta obtížná u starších zaměstnanců, kteří nechtějí měnit zažitě návyky a postupy.

Respondent C se k organizaci dalšího vzdělávání vyjádřil: „*Manažeři mají „svůj“ rozpočet, ze kterého mohou realizovat stáž či konferenci v ČR nebo v zahraničí. Zaměstnanci mohou v rámci pracovní doby využít různé formy vzdělávání. Nabízíme i jazykové. Pro vybrané skupiny seberozvojové a kreativní.*“

Zároveň v kontextu strategického řízení organizace byli respondenti dotazováni na využívání talent managementu, vzhledem k tomu, že na předchozí otázku respondenti odpověděli, že velkou důležitost ve firmě mají nové přístupy, vizionářství a strategické myšlení zaměstnanců, tak práce s talent management je pro firmy klíčová. Všichni respondenti ovšem v rozhovoru uvedli, že v současné době talent management ve firmách nevyužívají. Ovšem všichni uvedli, že by bylo vhodné tuto činnost do strategického řízení organizace zařadit. Příkladem může být odpověď respondenta C: „*Zatím ne, i když o tom na poradách hovoříme. Získat zajímavé a kreativní pracovníky je jistě potřeba.*“ Tato oblast byla přijata jako inspirace pro další udržitelný rozvoj. Práce s talenty byla ve firmě doposud podceňována.

Poslední oblast této kategorie se zaměřovala na to, zda vychází či je navázán model dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků ve firmě v souladu s nastaveným kompetenčním profilem. Všichni respondenti shodně odpověděli, že je další vzdělávání v souladu s nastaveným kompetenčním profilem. Respondent A: „*Ano, je. To zajišťuje personální úsek.*“ Respondent B dále uvádí, že: „*Kompetenční profily máme pro*

většinu pracovních pozic, tedy pracovníků. Je to dobrý nástroj hodnocení a odměňování. I každoroční hodnocení je s tím spojeno.“ Respondent C tento soulad hodnotí kladně a jako předost tohoto postupu identifikoval rychlou reakci a aktualizaci, která může reagovat na nové požadavky.

4.8.3 Kategorie – efektivita a bariéry v dalším vzdělávání a rozvoji

V této kategorii bylo při analyzování rozhovorů identifikován postoj respondentů k limitům (bariérám) v provázanosti identifikovaných vzdělávacích potřeb zaměstnanců a následným modelem dalšího vzdělávání. Respondent A uvedl bariéru: „V pomalejší komunikaci mezi naším útvarem a personálním.“ Dále zmiňoval, že některé procesy jsou příliš zdlouhavé a zaměstnanci tak dlouho čekají na jednotlivé zprávy od vedení. Respondent B sdělil, že: „Kompetenční profily modelovala externí firma, takže je potřeba přesně určit, co se má změnit, aby se to provázalo s interními software. To někdy dělá problémy a časovou prodlevu.“ Respondent C jako bariéru uvedl, že při změnách a aktualizacích kompetenčních modelů nejsou zaměstnanci vždy ochotni spolupracovat i přesto, že jsou viditelné jejich deficity v oblasti vzdělávání a rozvoje.

V poslední části rozhovoru byla pozornost zaměřená na hodnocení pravidelných výsledků (efektů) či výstupů z procesu dalšího vzdělávání zaměstnanců (*learning outcomes*)²⁰. Respondent A k této problematice uvedl, že: „Po každém školení, po každém mentoringu i koučinku se předkládá zpráva. Přímý nadřízený ji musí vyhodnotit a uzavřít, potom odešle řediteli. V rámci stanovení nákladových funkcí firmy počítám s variabilními náklady. Ty souvisí s objemem výroby (zakázek), distribucí a logistikou dopravy. Marginální náklady, tedy variabilní připadají na jednotku produkce – jednoho produktového oddělení“

Respondent B: „Kompetenční profily jsou navázané na hodnocení, které probíhá zpravidla jednou ročně, v některých případech 2x. To potom na odměňování zaměstnanců a systém cafeteria. Nepeněžní benefity jsou v posledních dvou letech

²⁰ Výstupy z učení (výsledky učení) lze chápat jako kategorii, která popisuje znalosti nebo dovednosti, které by zaměstnanci měli získat na konci konkrétního vzdělávacího programu. Obvykle je vyjadřovaná v podobě kompetencí nebo profesních kompetencí. Výstupy mohou být v podobě nové znalosti, nových sociálních kompetencí, ovládání nové technologie atd.

atraktivní a zaměstnanci je téměř vyžadují. Loni jsme přistoupili na home office. To lze částečně považovat za benefit. “

Respondent C: „Každý rok, jsou součástí programu, personálního software. Je vyžadováno hodnocení ze strany lektora, mentora či kouče, vždy po ukončení programu.“

Z odpovědí respondentů vyplývá, že jednotlivé firmy v holdingu mají kvalitně zpracovaná pravidelná hodnocení výsledků z procesu dalšího vzdělávání, která jsou následně navázána i do dalších oblastí procesu ve firmě (hodnocení a odměňování zaměstnanců).

4.9 Shrnutí, diskuze získaných dat a doporučení pro praxi

Respondenti předloženého výzkumu byli holdingu působícího na území ČR (klíčové oblasti podnikání: realizace služeb v oblasti informací, vývoj software, správa databází, nabídka neformálního vzdělávání se zaměřením na vybrané profese). V rámci holdingu byly vybrány tři pobočky (označeny jako firma A, firma B a firma C). Celkem bylo osloveno 528 zaměstnanců; výzkumného šetření se nakonec zúčastnilo 341 zaměstnanců (respondentů), což je 64,6 % oslovených.

Odpovědi na stanovené výzkumné otázky se dají formulovat na základě dat získaných od respondentů – zaměstnanců a na základě informací získaných v rámci rozhovorů – od manažerů HR. Díky získaným údajům bylo možné na VO odpovědět – viz grafické zpracování výše.

VO1: Jak determinuje strategický přístup řízení organizace další profesní vzdělávání a rozvoj zaměstnanců vzhledem k jejich praxi ve firmě?

VO2: Je realizováno další profesní vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizaci se souladem s nastaveným kompetenčním profilem?

VO3: Jaké motivační nástroje jsou využívány v rámci strategického řízení organizace pro zaměstnance za účelem jejich dalšího profesního vzdělávání vzhledem k jejich praxi ve firmě?

Níže uvedené hypotézy byly potvrzeny na základě analýzy a interpretace získaných dat. Využity byly odpovědi tří manažerů HR, které byly získány v rámci realizovaných polostrukturovaných rozhovorů. Pomocí otevřeného kódování byly získány relevantní údaje.

Pracovníci s kratším pracovním působením ve firmě pocítují větší nároky na vznik nových profesních kompetencí (znalostí a dovedností) během pandemie covid-19, než pracovníci s delším pracovním působením ve firmě (více viz graf 5).

H1: Zaměstnanci s kratším pracovním působením ve firmě pocítují větší nároky na vznik nových profesních kompetencí během pandemie covid-19, než pracovníci s delším pracovním působením ve firmě – byla verifikována.

Délka praxe zaměstnanců ve firmě (viz graf 9) má zásadní vliv na vnímání realizovaného systému dalšího profesního vzdělávání zaměstnanců v souladu s nastaveným kompetenčním profilem (KP-SI). První dvě věkové kategorie uváděli v 83 % případů rozhodně ano a spíše ano.

H2: Délka pracovního působení zaměstnanců ve firmě má vliv na vnímání realizovaného systému dalšího profesního vzdělávání zaměstnanců v souladu s nastaveným kompetenčním profilem (resp. systémem hodnocení) – byla verifikována.

Délka pracovního působení zaměstnanců ve firmě má vliv na vnímání nastaveného individuálního vzdělávacího plánu vycházejícího z firemní analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb (graf 10).

H3: Délka pracovního působení zaměstnanců ve firmě má vliv na vnímání nastaveného individuálního vzdělávacího plánu vycházejícího z firemní analýzy vzdělávacích potřeb – byla verifikována.

Z výše uvedených dat jednoznačně vyplývá, že zaměstnanci s kratší praxí ve firmě jsou celkově pozitivně naladěni. Zaměstnanci ve věkové skupině od 3 do 5 let praxe důvěřovali managementu firem, že zvládají situaci související s pandemií covid-19. U první věkové kategorie rozhodně ano uvedlo 31 zaměstnanců a spíše ano 10 zaměstnanců. U druhé skupiny (3 až 5 let praxe ve firmě) rozhodně ano uvedlo celkem 66 zaměstnanců a spíše ano 12 zaměstnanců a u třetí (6 až 10 let praxe ve firmě) rozhodně ano uvedlo 44 zaměstnanců a spíše ano 17 zaměstnanců.

U dalších dvou věkových kategorií (tj. čtvrté: 11 až 15 let praxe ve firmě a páté: 16 let a více praxe ve firmě) odpovědi již nebyly tak jednoznačně pozitivní. U poslední skupiny zaměstnanců naopak rozhodně ano bylo v počtu zastoupených odpovědí

stejně, jako u rozhodně ne. Podobnou situaci můžeme vidět i u čtvrté skupiny, u které ovšem převažovaly odpovědi spíše ano a rozhodně ano.

V rámci doporučení pro praxi: více pracovat se zaměstnanci, kteří pracují ve firmě delší dobu. Zaměřit se na prevenci syndromu vyhoření, více aplikovat motivační a aktivizační / motivační programy, zapojit vybrané zaměstnance do programů M (mentoring) a K (koučink). Další doporučení: více využít outdoorové a teambuilding aktivity.

V druhé části výzkumného šetření byly realizovány rozhovory se třemi manažery. Každý byl z jedné firmy, které byly součástí výzkumného vzorku. Z jednotlivých rozhovorů respondenti (manažeři) v jednotlivých firmách odpovídali na otázky týkající se vzdělávání a rozvoje pracovníků v kontextu strategického řízení organizace. V rozhovorech respondenti uvedli, že vzdělávání ve firmách probíhá v souladu s kompetičním plánem, u kterého spatřují výhody především v rychlé aktualizaci a systematickému získávání klíčových kompetencí u jednotlivých pracovníků. Externí software společnost zabezpečuje pravidelnou údržbu a inovaci potřebných matic – dílčích kompetencí a hodnotících parametrů.

Dále po analýze odpovědí z rozhovorů všichni respondenti (manažeři) detailně popsali kvalitní hodnocení pravidelných výsledků a výstupů z procesu dalšího vzdělávání zaměstnanců, které je systematicky monitorováno. Výsledky z rozhovorů ovšem odhalily některé nedostatky ve strategickém řízení organizace. Například nejednotně užívané motivační nástroje, které využívají manažeři v jednotlivých firmách. Vhodné by bylo tento systém hodnocení a odměňování sjednotit v rámci holdingu. Největším nedostatkem ovšem bylo identifikování absence talent managementu ve všech firmách. Touto oblastí by se mohlo zabývat další výzkumné šetření, které by přispělo k implementaci talent managementu do strategického řízení organizace. Uvedené dvě oblasti lze doporučit jako podklad pro připravovanou změnu a revizi systému odměňování zaměstnanců. Sjednocení systému cafeteria u všech forem holdingu se ukazuje jako nezbytné.

Např. mezi lety 2010 a 2011²¹ vzrostla účast na dalším vzdělávání v ČR ze 7,5 % na 11,4 %, v letech 2012–2014 došlo naopak k poklesu účasti na 9,4 %, v důsledku

²¹ Viz Portál statistik a informací o dalším vzdělávání – DVMONITOR.CZ.

čehož se ČR dostala opět pod průměr členských zemí EU, který v posledních letech činí 10,6 % (Veteška a kol., 2017). V posledních letech se situace ovšem výrazně zlepšila.

V současném světě se předpokládá, jak uvádí Chmura (2016), že odborné znalosti (profesní kompetence), dovednosti a „intelligence pracovníků jsou jakousi samozřejmostí a pokud se jedná o úspěch v zaměstnání, tak jen tyto dvě složky nestačí. Velmi důležitou roli zde sehrávají tzv. měkké dovednosti (kompetence). Vliv inteligenčního kvocientu na úspěch v zaměstnání činí podle průzkumů pouze 25–30 %, u vedoucích pracovníků je to dokonce jen asi 15 %“ (Chmura, 2016, s. 21). Měkké dovednosti jsou velmi důležité nejen ve firemním prostředí, ale také pro uchazeče o zaměstnání. Ovlivňují výkon, motivaci, management znalostí, efektivnost. Nicméně úskalím je zde právě to, že se měkké dovednosti velice špatně měří, a pokud se dají měřit či hodnotit, pak většinou pouze na subjektivní úrovni (Peters-Kühlinger, 2007 In Chmura, 2016).

Transparentnost nastaveného modelu hodnocení zaměstnanců hodnotí pozitivně většinou respondenti v prvních dvou věkových skupinách. Podobně jsou respondenti spokojeni s individuálním vzdělávacím plánem a oceňují spravedlnost a provázanost se systémem hodnocení. Celkem 95 % respondentů uvedlo, že individualizace nastavení vzdělávacího (rozvojového) plánu je přínosná, logická a odráží tak spravedlivé výsledky z hlediska pracovního výkonu v návaznosti na systém vzdělávání a hodnocení. Možnosti plynoucí ze získávání nových a rozvíjení původních profesních kompetencí si uvědomují v podstatě všichni zaměstnanci (94 %).

Podobná zjištění najdeme i u výzkumů zaměřených na získávání a rozvíjení profesních kompetencí manažerů a pracovníků – specialistů (Veteška, 2010 a 2012). Nárůst důležitosti zaznamenal požadavek na schopnost adaptability pracovníků: kategorie zcela nezbytné rostla z 9 % v roce 2005 na 19 % v roce 2009, kategorie velmi důležité zaznamenala nárůst ze 49 % na 60 %. Nárůst míry důležitosti lze vysledovat i u schopnosti rozhodovat se, jako zcela nezbytnou jí označilo v roce 2005 celkem 28 % respondentů, v roce 2009 již 59 %, součet kategorií zcela nezbytné a velmi důležité stoupl ze 78 % v roce 2005 na 92 % v roce 2009, podobně to bylo i v roce 2013 (Veteška, 2010 a 2017).

V této souvislosti Veteška a kol. (2017) uvádějí, že s ohledem na rostoucí nároky zaměstnavatelů mají při získávání práce největší problémy lidé s nízkou úrovní vzdělání. Ze zprávy OECD (2014) vyplývá, že ve sledovaných zemích bylo zaměstnaných 56 % obyvatel s nízkou úrovní vzdělání, 74 % obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním a 83 % obyvatel s terciárním vzděláním. V ČR je možné situaci hodnotit jako obdobnou, s vyšším sekundárním vzděláním bylo zaměstnáno 78 % a s terciárním vzděláním 84 % osob. Situace na trhu práce se v posledních deseti letech několikrát zásadně změnila. Je ovlivněna celosvětovými vlivy, nepredikovatelnými hrozbami a demograficko-politickými proměnnými. Již nyní se ukazuje, že následky probíhající pandemie se promítnou do hospodářských výsledků mnoha firem a ovlivní inflaci, zaměstnanost a investice.

S nízkou úrovní vzdělání má zaměstnání pouze 43 %. Toto poslední číslo je však v ČR mnohem nižší, než v ostatních zemích OECD.²² Prognóza Cedefop²³ rovněž předpokládala nárůst počtu i podílu pracovních pozic, které vyžadují vysokou kvalifikaci. Mezi lety 2011 a 2021 by mělo přibýt 321 tis. nových pozic, jež vyžadují dosažené vzdělávání podle kvalifikace ISCED 5–6.

Na základě výše uvedené diskuze výsledků obou částí výzkumu můžeme konstatovat, že v podstatě kopíruje domácí i mezinárodní trend v této oblasti.

²² Více viz KLEŇHOVÁ, M. *České školství očima OECD* [online]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/-/2016/01/ceske-skolstvi-ocima-oecd/>.

²³ CEDEFOP. 2013. *Skills forecast*. [online]. Dostupné z: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/skillsforecasts/main-results.aspx?CountryID=6&case=JOBO>, <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/skillsforecasts/main-results.aspx?CountryID=6&case=JOBQ>.

5. Návrh kompetenčních profilů klíčových pracovních pozic

Na základě výsledků výzkumu byly stanoveny kompetenční profil tří klíčových pracovních pozic v rámci firmy. Jedná se o Specialistu/Specialistku call centra, Finančního účetního a Manažera/Manažerku vzdělávacích produktů. Oblasti byly zaměřeny na identifikaci a charakteristiku tří kompetenčních oblastí (tzv. kompetenčních map): profesní kompetence, behaviorální kompetence a funkční/procesní kompetence.

5.1 Pracovní pozice: Specialista/Specialistka call centra

1) Profesní kompetence

- ovládá počítač, umí pracovat s počítačem
- umí pracovat s aplikacemi Word, Excel, Outlook apod.
- umí pracovat s firemním EPR systémem (databáze zákazníků, kontaktů, objednávek atd.)
- umí komunikovat po telefonu
- zná psychologii prodeje
- umí pracovat se svým hlasem

2) Behaviorální kompetence

- disponuje komunikačními dovednostmi ve vztahu k zákazníkovi
- umí pracovat s informacemi o produktech – produktové informace a marketingové informace
- umí komunikovat v týmu při řešení požadavků zákazníka
- je orientovaný/-á na výkon (odpovídá nastavenému způsobu odměňování pomocí provizí z prodejů)

3) Funkční / procesní kompetence

- zná techniku prodejního hovoru – umí navázat hovor, učinit nabídku, získat objednávku
- umí identifikovat zákazníka, přiřadit ho do typologické skupiny a učinit vhodnou nabídku produktu

5.2 Pracovní pozice: Finanční účetní

1) Profesní kompetence

- znalost účetnictví

- schopnost účtovat, tj. vykovávat účetní operace, zpracovávat účetní doklady, provádět platební operace
- schopnost vzdělávat se v oboru a udržovat znalosti na aktuální úrovni v souvislosti s vývojem legislativy (právní předpisy)

2) Behaviorální kompetence

- přesnost a pečlivost
- věcné řešení účetních případů
- profesionální komunikace se zákazníky
- asertivní komunikace s úřady a s finanční správou
- vysoké pracovní nasazení při zpracování pravidelných výstupů (měsíční hlášení, roční uzávěrky atd.)

3) Funkční kompetence

- schopnost účtovat účetní doklady na straně odběratelů (tj. zákazníků) a účetní doklady na straně nákladů/výdajů
- schopnost provádět závěrkové operace a vytváření výstupů z účetnictví pro účely vnitrofiremní (pro management) a pro účely vnější, tj. finanční správu
- komunikační dovednost při řešení účetních případů s managementem firmy

5.3 Pracovní pozice: Manažer/Manažerka vzdělávacích produktů

1) Profesní kompetence

- odborná znalost problematiky vzdělávacích produktů
- komunikační dovednosti při práci se zákazníky
- analytické dovednosti při sledování trhu
- syntetické dovednosti při vytváření produktů
- finanční dovednosti při kalkulaci produktů, plánování nákladů a výnosů, výpočty efektivity

2) Behaviorální kompetence

- schopnost naslouchat zákazníkům a jejich požadavkům
- schopnost komunikovat s odborníky při vytváření produktů
- prezentační dovednosti
- organizační dovednosti při realizaci produktů

3) Funkční kompetence

- práce se zdroji, s rozpočtem útvaru
- plánování vzdělávacích akcí
- realizace produktů
- zpracování dotazníků a vyhodnocení spokojenosti zákazníků

Uvedené tři pracovní pozice – profese v rámci firem A, B a C jsou nově zpracovány do podoby kompetenčního profilu, který bude provázán se systémem hodnocení a odměňování pracovníků. Zpracování do softwarové matice, vč. dílčích kritérií hodnocení a nastavení výstupů v podobě konkrétních vzdělávacích potřeb, proběhlo v dubnu 2021.

Závěr

Strategické řízení je proces řízení zaměřený na dlouhodobé plánování a směřování organizace. V současné době se tento model řízení ukazuje jako vysoce produktivní a efektivní z hlediska procesního a finančního řízení firmy. Strategické řízení ve firmě zajišťuje, že se věci nedějí náhodně, ale podle předem naplánovaných, jasně stanovených dlouhodobých záměrů – vizí, které jsou součástí interních předpisů a promítají se do mise firmy.

Strategické řízení velmi dobře slouží jednak pro přenášení požadavků vlastníků na management organizace (tzv. governance) a jednak managementu organizace pro uspořádání, sjednocení a usměrnění chování všech lidí ve všech částech organizace. Právě přístupy k lidskému kapitálu jsou považovány za alfu a omegu úspěchu a udržitelného růstu. Pro strategické řízení je naprosto zásadní dosažení toho, aby všichni zaměstnanci věděli, jaké jsou společné cíle a usměrnili své chování a jednání k jejich dosažení. To je opravdový, nejvyšší a jediný smysl strategického řízení. Aplikace tohoto modelu řízení byla podpořena majiteli i vedením společnosti.

Podnikové (nebo též firemní) vzdělávání pracovníků patří mezi personální činnosti (vedle personálního plánování, analýzy pracovních míst, získávání, výběru, přijímání, adaptace, hodnocení, penzionování, rozmísťování a odměňování pracovníků). Pracuje s motivací, angažovaností, ochotou a loajalitou. Nejčastěji tyto aktivity realizuje personální útvar (HR) či samostatné oddělení vzdělávání a rozvoje pracovníků. To často spolupracuje s externími odborníky (metodiky a manažery dalšího / neformálního vzdělávání, lektory DPV, trenéry, kouči a instruktory; profesními organizacemi a vzdělávacími institucemi). V malých podnicích tyto činnosti nejčastěji zabezpečuje majitel či jím pověřená osoba (Veteška, 2016).

Pokud jde o výzkumná zjištění (více viz podkapitola 4.9), délka pracovního působení zaměstnanců ve firmě má vliv na vnímání nastaveného individuálního vzdělávacího plánu vycházejícího z firemní analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb. Tato první část výzkumu byla realizována ve dvou etapách v roce 2020. Celkem se zúčastnilo 341 respondentů.

Druhé části výzkumu se zúčastnili 3 manažeři HR. Na základě provedené analýzy rozhovorů je patrné, že v rámci holdingu je využíváno široké, rozmanité spektrum

systému odměn, což při konkrétním srovnání jednotlivých firem v rámci holdingu nemusí být vždy vnímáno jako žádoucí. Bylo by vhodné tento systém odměňování v kontextu jednotlivých firem sjednotit. Výrazné odlišnosti mezi jednotlivými firmami jsou pak patrné u využívání motivačních nástrojů v kontextu dalšího profesní vzdělávání. Každý respondent – manažer využívá odlišné motivační nástroje. Proto bylo vedení společnosti doporučeno několik organizačních a formálních změn.

Z výpovědí manažerů je také patrné, že v rámci celého holdingu jsou využívány různé motivační nástroje, které mají manažeři k dispozici. Zároveň se respondenti v rozhovorech zmiňují o specifčnosti systému odměn v roce 2020, který byl výrazně ovlivněn pandemií covid-19 a byl ekonomicky (finančně) zcela odlišný od let předchozích. Důvodem byl výrazný propad tržeb a schodek v rámci hospodaření. Ten se pochopitelně promítl i do finančních benefitů (ročních bonusů).

Z výše uvedeného vyplývá, že cíle rigorózní práce byly naplněny. I přes počáteční problémy související s vypuknutím pandemie covid-19 se podařilo získat relevantní vzorek dat od respondentů.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ABDULAMIR, A. S., & R. R. HAFID. The possible immunological pathways for the variable immunopathogenesis of COVID-19 infections among healthy adults, elderly and children. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(4). 2020. doi: <https://doi.org/10.29333/ejgm/7850>.
- ARAÚJO, A. F. & J. M. ARAÚJO. New education and school work: horizon and polarities of an educational vision. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 2018(30), 1, 201–216. DOI: 10.14201/teoredu301201216. ISSN 11303743.
- ARMSTRONG, M. & S. TAYLOR. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page, 2020. ISBN 9780749498276.
- ARMSTRONG, M. & S. TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada, 2015. 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ASWATHAPPA, K. & G. S. KEDDY. *Strategic Management: Concepts and Cases*. New York: Global Media, 2009. ISBN 978-93-5024-374-9.
- BANDŽAK, J. *Management a podnikové vzdělávání v teorii a praxi*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2010. 142 s. ISBN 978-80-87472-02-6.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BELZ, H. & M. SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.
- BOLTON, G. *Reflective practice: writing and professional development*. 4 ed. Los Angeles: SAGE, 2014. ISBN 978-1-4462-8235-9.
- BUCKLEY, R a J.CAPLE. *Trénink a školení*. Brno: Computer Press, 2004. 288 s. ISBN 80-251-0358-7.

- CEDEFOP. 2013. *Skills forecast*. [online]. Dostupné z: http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/skills-forecasts/main_results.aspx?CountryID=6&case=JOBQ, http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/skills-forecasts/main_results.aspx?CountryID=6&case=JOBQ. In VZDĚLÁVÁNÍ 2020. *Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020* [online]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/ramec_vs.pdf.
- CEJTHAMR, V. & J. DĚDINA. *Management a organizační chování*. 2. akt. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3348-7.
- CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Strategický rozvoj lidských zdrojů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3288.
- CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Strategický rozvoj lidských zdrojů: Co je důležitější v současné společnosti znalostí: rozvoj lidských zdrojů, nebo jejich řízení*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 136 s. ISBN 978-80-244-3288-5.
- CRESWELL, J. W., & V. L. PLANO CLARK. *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage, 2007.
- DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY EU ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES). Referenční rámec. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006-H0962&from=EN>.
- DĚDINA, J. a J. ODCHÁZEL. *Management a moderní organizování firmy*. Praha: Grada Publishing, 2007. 324 s. ISBN 978-80-247-2149-1.
- DYTRT, Z. a kol. *Manažerské kompetence v Evropské unii*. Praha: C. H. Beck, 2004. 157 s. ISBN 80-7179-889-4.
- FOTR, J. a kol. *Tvorba strategie a strategické plánování*. Praha: Grada Publishing, 2012. 381 s. ISBN 978-80-247-3985-4.
- GROTE, S., KAUFFELD, S., & FRIELING, E. (Hrsg.) *Kompetenzmanagement: Grundlagen und Praxisbeispiele*. 2., über. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2012. ISBN 978-3-7910-2956-6.

- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HOLMAN, R. *Ekonomie*. Praha: C. H. Beck, 2011. 720 s. ISBN 978-8074-0000-65.
- HORVÁTHOVÁ, P. *Řízení lidských zdrojů: Nové trendy*. Praha: Management Press, 2016. 428 s. ISBN 978-80-7261-430-1.
- HRONÍK, F. *Kompetenční modely*. Dostupné online na https://is.muni.cz/el/1423/-podzim2011/-PSY111/um/27895617/3._prednaska_Kompetencni_modely.pdf (2018).
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- HRONÍK, F., VEDRALOVÁ, J., HORVÁTH, L. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Brno: Motiv Press, 2008. 132 s. ISBN 978-80-904133-2-0.
- CHADT, K., KOUŘIL, L. a PECHOVÁ, J. *Art of creativity, aneb, Kreativita jako klíčová kompetence v době změn*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 136 s. ISBN 978-80-86723-82-2.
- CHMURA, M. *Nezaměstnanost jako ekonomický a sociální problém – edukační východiska z nezaměstnanosti*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2016. 119 s. ISBN 978-80-7464-858-8.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.
- KAMENÍČEK, J. *Lidský kapitál: úvod do ekonomie chování*. Praha: Karolinum, 2003. 248 s. ISBN 80-246-0449-3.
- KLEŇHOVÁ, M. *České školství očima OECD* [online]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/01/ceske-skolstvi-ocima-oecd/>
- KNOWLES, M. S. a E. F. HOLTON. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 8 ed. London: Routledge, 2015. ISBN 978-0-415-73901-6.

- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 2007.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. 399 s. ISBN 978-80-7261-288-8.
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D. a KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. 183 s. ISBN 80-247-0698-9
- KURSCH, M. a J. VETEŠKA. Analýza interakce mezi pracovním výkonem a složkami nadání – výzkumná studie. In VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2019 – v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu = Adult Education 2019 – in the context of professional development and social capital: proceedings of the 9th International Adult Education Conference : 11–12 December 2019, Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020, s. 239-248. ISBN 978-80-906894-8-0. ISSN 2571-3841. ISSN 2571-385X.
- KURSCH, M. a J. VETEŠKA. Talent management efficiency – experimental research. In SOLIMAN, K. S. (ed.) *Education Excellence and Innovation Management Through Vision 2020: Sustainable Economic Development and Application of Innovation Management*. Proceedings of the 33rd International Business Information Management Association Conference, 10-11 April 2019, Granada, Spain, pp. 985–996. ISBN 978-0-9998551-2-6. Accession Number: WOS: 000503988802037.
- MALACH, J., ČERVENKOVÁ, I. a CHMURA, M. (eds.). *Pokroky v hodnocení klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. 127 s. ISBN 978-80-7464-866-3.
- MALACH, J. a CHMURA, M. (eds.). *Diagnostika a evaluace ve vzdělávání a učení dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. 112 s. ISBN 978-80-7464-654-6.
- MATOUŠ, Z. a kol. *Management vzdělávání dospělých a vzdělávacích organizací*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020. 180 s. ISBN 978-80-907809-3-4.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Manažerská psychologie*. 3., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2015. 338 s. ISBN 978-80-247-4221-2.

- MIŠOVIČ, J. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. 292 s. ISBN 978-80-7419-285-2.
- MUŽÍK, J. a P. KRPÁLEK. *Lidské zdroje a personální management*. Praha: Academia, 2017. 190 s. ISBN 978-80-200-2773-3.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, ©1997. 159 s. Promos. ISBN 80-902232-1-4.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-095-0-7.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 2010. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
- QUOEX, N. HR Trends 2017: the Deloitte study decrypted by Skillspotting 3/3. *HR & Management, Competency Based Management (CBM)*, 2017(21). Dostupné online na <https://skillspotting.com/en/tendances-rh-2017-letude-de-deloitte/>
- QUOEX, N. The key skills of tomorrow will be behavioral. *HR & Management, Competency Based Management (CBM)*, 2018(29). Dostupné online na <https://skillspotting.com/en/-les-competences-clefs-de-demain-serontcomportementales/>
- PALÁN, Z. Další vzdělávání v nové ekonomické situaci. In LANGER, T. *Nová ekonomická situace: výzva ke vzdělávání*. Praha AIVD ČR, 2013, s. 7–17. ISBN 978-80-904531-6-6.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017.
- RATAJ, M. *Kompetenční modeling aplikace Sloneek*. Praha, 2020. Dostupné z: www.sloneek.cz.
- SAHOO, S. Strategic HRM Practices – Public Sector Perspective. *The Journal of Institute of Public Enterprise*, 2014, 39(1), s. 62-87. [citováno 14-01-2020].

Dostupné z <https://www.coursehero.com/file/21665214/Strategic-HRM-Practices-Public-Sector-Perspective/>

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR. Praha: MŠMT ČR, 2003.

SVOBODOVÁ, D. *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2015. 160 s. ISBN 978-80-247-5092-7.

ŠIKÝŘ, M. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2014. 188 s. ISBN 978-80-247-5212-9.

ŠIKÝŘ, M. *Personalistika pro manažery a personalisty*. 2., aktualiz. a dopln. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5870-1.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Š. a kol. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009. 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí – Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada, 2007. 128 s. ISBN 978-80-247-0882-9.

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. 168 s. ISBN 80-247-0405-6.

TURECKIOVÁ, M. Koncept manažerských a lídrovských způsobilostí ředitelů škol v období transformace českého vzdělávacího systému. In Trojan, V. & Svoboda, P. (eds.). *Sborník příspěvků z I. mezinárodní vědecké konference školského managementu*. Praha: ČŠM PedF UK, 2012, s. 82-93. Dostupné z http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk_CM.pdf

TURECKIOVÁ, M. Edukace řídicích pracovníků ve školství. In Trojan, V. & Svoboda, P. (eds.). *Sborník příspěvků z II. mezinárodní vědecké konference školského managementu*. Praha: ČŠM PedF UK, 2013, s. 64-75. Dostupné z http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk_2013_Final.pdf

TURECKIOVÁ, M. Transverzální kompetence klíčových pracovníků vzdělávacích organizací. In VETEŠKA J. (ed.). *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v*

ěře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – Transformation in the Era of Digitization and Artificial Intelligence: Proceedings of the 8th International Adult Education Conference. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 105-113. ISBN 978-80-906894-4-2.

ULRICH, D. & W. BROCKBANK, 2019. *The HR Value Proposition.* Boston: Harvard Business Print, 2019. 316 p. ISBN 1-591397-07-3.

ULRICH, D. a kol. *Nová éra řízení lidských zdrojů – ze servisu partnerem: šest kompetencí pro HR budoucnosti.* Praha: Grada, 2014. 302 s. ISBN 978-80-247-5090-3.

ULRICH, D. *Mistrovské řízení lidských zdrojů.* Praha: Grada, 2009. 266 s. ISBN 978-80-247-3058-5.

URBAN, J., 2003. *Řízení lidí v organizacích. Personální rozměr managementu.* Praha: ASPI. ISBN 978-80-7357-925-8.

VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠTÍKOVÁ, M. *Marketing služeb – efektivně a moderně.* 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5037-8.

VEBER, J. et al. *Management. Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita.* 2. aktual. vyd. Praha: Management Press, 2014. ISBN 978-80-7261-274-1.

VETEŠKA, J. a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe.* Praha: Česká andragogická společnost, 2017. 179 s. ISBN 978-80-906894-0-4.

VETEŠKA, J. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání.* Praha: Česká andragogická společnost, 2013. 168 s. ISBN 978-80-905460-0-4.

VETEŠKA, J. a M. KURSCH. The research on the efficiency of the methods of talent management within organizations. *New Educational Review*, vol 52, Issue 2, 2018, p. 28-42. ISSN 1732-6729. DOI: 10.15804/ner.2018.52.2.02.

- VETEŠKA, J. a M. KURSCH. (eds.) *Vzdělávání dospělých 2020 – reflexe, realita a potenciál virtuálního světa* = Adult Education 2020 – Reflection, Reality and Potential of the Virtual World: proceedings of the 10th International Adult Education Conference: 16 December 2020, Prague. Praha: Česká andragogická společnost, 2021. 334 s. ISBN 978-80-907809-7-2. ISSN 2571-3841.
- VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020. 180 s. ISBN 978-80-907809-1-0.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VETEŠKA, J. Trendy v oblasti podnikového vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. In: VETEŠKA, J. (ed.). *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2014, s. 259–266. ISBN 978-80-7452-047-1.
- VETEŠKA, J. *Teorie vzdělávání dospělých*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2018 (e-učebnice). ISBN 978-80-7603-115-9.
- VETEŠKA, J. Vývoj kompetenčního paradigmatu v edukačních vědách. In: VETEŠKA, J. (ed.). *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 17–40. ISBN 978-80-7452-022-8.
- VETEŠKA, J., KURSCH, M. Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence* = *Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 15-23. ISBN 978-80-906894-4-2. ISSN 2571-3841.
- VETEŠKA, J., SVOBODOVÁ, Z., TURECKIOVÁ, M. (eds.) *Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace*. Praha: Katedra andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2018. 134 s. ISBN 978-80-7603-006-0.

- VLČEK, J. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-190-3, s. 233-237.
- VLČKOVÁ, K., LOJDOVÁ, K. Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, roč. 26, č. 3. 2016, s. 482–511.
- VLČKOVÁ, K. *Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma?* In JANÍK T., KNECHT, P. & S. ŠEBESTOVÁ (Eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. 2011, s. 1–6. Brno: Masarykova univerzita. doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-84.
- VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. 237 s. ISBN 978-80-247-3651-8.
- VOJTÍŠEK, P. *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012. 54 s. ISBN 978-80-905109–3-7.
- VOJTOVIČ, S. *Koncepce personálního řízení a řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2011. 186 s. ISBN 978-80-247-3948-9.
- VRONSKÝ, J. *Profesiografie a její praktické využití při řízení lidských zdrojů v organizaci*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 197 s. ISBN 978-80-7357-747-6.
- VYSEKALOVÁ, J. et al., 2011. *Chování zákazníka. Jak odkrýt tajemství „černé skříňky“*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3528-3.
- WAGNEROVÁ, I. a kol. *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-3701-0.
- ZICH, F. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014. 121 s. ISBN 978-80-7408-093-7

Seznam zkratek

AIVD ČR	Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR
DV	další vzdělávání
DPV	další profesní vzdělávání
EU	Evropská unie
HR	human resources (lidské zdroje)
KK	klíčové kompetence
KM	kompetenční model
LZ	lidské zdroje
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP	Rámcový vzdělávání program

Seznam schémat, tabulek a grafů

Schéma 1: Proces zaměřený na vstupy a efektivitu výstupů

Schéma 2: Měření podle druhů stupnic

Schéma 3: Osy strategie rozvoje pracovníků

Schéma 4: Proces přípravy a tvorby kompetenčních modelů a profilů

Schéma 5: Potenciál a kritéria profesních kompetencí

Schéma 6: Přehled nejvýznamnějších dovedností v letech 2015 a 2020

Schéma 7: Pojetí strategického řízení organizace

Tabulka 1: Přehled genderového zastoupení zaměstnanců

Tabulka 2: Přehled věkového zastoupení zaměstnanců

Tabulka 3: Délka praxe zaměstnanců v rámci sledovaných firem

Graf 1: Délka praxe zaměstnanců v rámci sledovaných firem

Graf 2: Reakce managementu na pandemii

Graf 3: Požadavky na dovednosti a znalosti zaměstnanců

Graf 4: Změna pracovních činností související s pandemií covid-19

Graf 5: Nové požadavky – odpovědnost, přesnost a flexibilita

Graf 6: Efektivnost systému vzdělávání

Graf 7: Efektivnost používaných metod vzdělávání

Graf 8: Efektivnost používaných rozvojových metod

Graf 9: Soulad kompetenčního profilu s požadavky na DPV

Graf 10: Individualizace vzdělávacího plánu

Graf 11: Transparentnost modelu hodnocení

Příloha I: Nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce (výběr)

Firma - pobočka:

Věk:

Pohlaví:

Délka praxe ve firmě:

Útvar:

1. Myslíte si, že firma dostatečně pružně reaguje na změny, které souvisejí s pandemií covid-19?

rozhodně ano	spíše ano	nevím	rozhodně ne	spíše ne
--------------	-----------	-------	-------------	----------

2. Změnily se v souvislosti s probíhající pandemií požadavky na pracovní úkoly, činnosti... zaměstnanců?

rozhodně ano	spíše ano	nevím	rozhodně ne	spíše ne
--------------	-----------	-------	-------------	----------

3. Změnily se v souvislosti s pandemií požadavky na výkon některých pracovních činností nebo vznikla potřeba nových kompetencí?

rozhodně ano	spíše ano	nevím	rozhodně ne	spíše ne
--------------	-----------	-------	-------------	----------

4. Vznikla díky probíhající pandemii covid-19 potřeba zcela nových profesních kompetencí?

rozhodně ano	spíše ano	nevím	rozhodně ne	spíše ne
--------------	-----------	-------	-------------	----------

5. Myslíte si, že stávající systém dalšího vzdělávání zaměstnanců je dostatečný?

rozhodně ano	spíše ano	nevím	rozhodně ne	spíše ne
--------------	-----------	-------	-------------	----------

6. Myslíte si, že aktuálně používané metody vzdělávání zaměstnanců jsou efektivní?

rozhodně ano	spíše ano	nevím	rozhodně ne	spíše ne
--------------	-----------	-------	-------------	----------

7. Myslíte si, že aktuálně používané rozvojové metody zaměstnanců jsou navázány na analytické hodnocení práce?

rozhodně ano	spíše ano	nevím	rozhodně ne	spíše ne
--------------	-----------	-------	-------------	----------

8. Myslíte si, že aktuálně používané metody vzdělávání zaměstnanců jsou efektivní?

rozhodně ano	spíše ano	nevím	rozhodně ne	spíše ne
--------------	-----------	-------	-------------	----------

9. Myslíte si, že je realizován systém dalšího profesního vzdělávání zaměstnanců v souladu s nastaveným kompetenčním profilem?

rozhodně ano	spíše ano	nevím	rozhodně ne	spíše ne
--------------	-----------	-------	-------------	----------

10. Je podle vás dostatečně nastaven individuální vzdělávání plán vycházející z analýzy vzdělávacích potřeb?

rozhodně ano	spíše ano	nevím	rozhodně ne	spíše ne
--------------	-----------	-------	-------------	----------

Příloha II: Schéma polostrukturovaného rozhovoru (výběr)

Rozhovor obsahoval otázky, které byly pokládány respondentům za účelem dosažení cílů rigorózní práce:

1. Jaké motivační nástroje využíváte v rámci strategického řízení ve vztahu k zaměstnancům?
2. Jaké systémy odměňování využíváte v rámci dalšího vzdělávání a rozvoje pracovníků?
3. Jak ovlivňuje strategický přístup řízení organizace nastavený systém dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků?
4. Jak využíváte v organizaci talent management?
5. Vychází či je navázán model dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků ve firmě v souladu s nastaveným kompetenčním profilem?
6. Kde vidíte limity (bariéry) v provázanosti identifikovaných vzdělávacích potřeb zaměstnanců a následným modelem dalšího vzdělávání?
7. Hodnotíte pravidelně výsledky (efekty) či výstupy z procesu dalšího vzdělávání zaměstnanců? Jakými nástroji?